

Makten og læren

Rektors forhold til, og bruk av makt i utvikling av skolen

Øyvind Sørreime



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Våren 2006

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2006

Innholdsliste

Kap. 1 Innledning	4
Kap. 2 Læren om makt	7
Makten og æren	7
Makten og læren	8
Max Webers herredømme	9
Om teoretiske begreper	12
Pierre Bourdieu om felt, symbolsk makt, symbolsk vold og symbolsk kapital	13
Sosialt felt	13
Symbolsk makt	14
Symbolsk vold	16
Symbolsk kapital	18
En kort presentasjon av andre maktteoretikere	18
Michel Foucault om makt	19
Niklas Luhmann om makt	20
Jürgen Habermas om makt	22
Norske forskeres syn på relasjon mellom makt og tillit	23
SOL prosjektet	24
Om ideenes vandring	26
Tema i oppgaven	29
Oppgavens problemstilling	29
Kap. 3 Vitenskapsteoretisk forankring, forskningsdesign og validering	30
Vitenskapsteoretisk forankring	30
Forskningsdesign	33
Kvalitative forskningsmetoder	33
Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode	34
Validering av fortellingene	38
Kap. 4 Analyse av fire norske fortellinger	43
Fortellingen om makt og aldersblanding på Flaten skole	47
Sosialt felt	48
Symbolsk makt	50

Symbolsk vold	52
Symbolsk kapital	56
Oppsummering	57
Fortellingen om makt og tillit på Kollen skole	58
Sosialt felt	59
Symbolsk makt	62
Symbolsk vold	66
Symbolsk kapital	69
Oppsummering	71
Fortellingen om makt og synliggjøring på Bekken skole	72
Sosialt felt	73
Symbolsk makt	76
Symbolsk vold	79
Symbolsk kapital	82
Oppsummering	83
Fortellingen om makt og omorganisering på	
Dalen videregående skole	84
Sosialt felt	85
Symbolsk makt	87
Symbolsk vold	90
Symbolsk kapital	92
Oppsummering	94
Makten og læren i de fire fortellingene	95
Kap. 5 Refleksjon rundt fire internasjonale fortellinger	100
Fortellingen om et modernisert utdanningssystem i New Zealand	101
To fortellinger fra Australia	106
Wayne's historie	107
Brenda's historie	109
Refleksjonen	113
Litteraturliste	115
Vedlegg 1 Intervjuguide, norsk	117
Vedlegg 2 Intervjuguide, engelsk	120

Innledning

I februar 2002 reiste jeg sammen med norske, svenske og finske rektorkolleger på min første studietur til Auckland i New Zealand. Studieturen ble et vendepunkt i forståelsen av hva skoleledere kan oppnå sammen med dem som ledes. Gjennom møtet med reflekterte skoleledere, som hadde hele sitt lederfokus på elevenes læringsprosesser og resultater, åpnet det seg muligheter jeg tidligere ikke så at vi hadde i norsk skole.

En meget systematisk skoleutvikling, sammen med vesentlige strukturelle endringer i det new zealandske skolesystemet, har ført til at et betydelig antall skoleledere og lærere har reist fra Norge og andre nordiske land til New Zealand for å se og lære.

Skyldes denne reisevirksomheten mest at landet ligger så eksotisk langt fra Norge som det praktisk talt er mulig å reise, eller skyldes det faktisk at New Zealand har drevet en systematisk skoleutvikling som på vesentlige områder ligner norske ideer nedfelt i L97 og nå også i Kunnskapsløftet? Med norske ideer menes utvikling av det hele mennesket slik vi finner det i den generelle delen, forventninger og syn på tilpasset og differensiert opplæring slik vi finner det i Læringsplakaten, og målformuleringer slik vi finner det i fagplanenes kompetansemål.

New Zealand trekkes ofte sammen med Australia, fram som eksempler på hvor langt modernisering av offentlig sektor kan gå. Landet har i utstrakt grad konkurranseutsatt offentlige tjenester. I skolesammenheng er trolig skolenes selvstyre, og "voucher"-prinsippet sammen med et systematisk eksternt evalueringssystem de viktigste strukturelle forskjellene i forhold til et tradisjonelt norsk skolesystem.

Et par år før første studietur til New Zealand hadde Stavanger kommune begynt med en gradvis delegering av ansvar ut til den enkelte rektor. Først økonomi, deretter tilsettinger og ansvar for kompetanseutvikling av personalet. Etter hvert ble samarbeidsutvalgene byttet ut med driftsstyrer. Nå har Stavanger delegert alt ansvar for skoleutvikling, personalarbeid og økonomi til den enkelte rektor. Samtidig har kommunen innført det som ofte kalles balansert målstyring – et system for å sikre kvaliteten på tjenestene i kommunen, inkludert skolene. Rektorene har fått stort ansvar, stort handlingsrom, stor legal makt, og blir vurdert i forhold til resultater.

Dette er mitt bakteppe i forhold til masteroppgaven. Hva var årsaken til at utdanningssektoren ble modernisert etter en modell som ligner på New Zealand modellen? Hvordan utnytte rammene i den nye modellen til beste for elevene slik rektorer i Auckland hadde gjort?

Et sentralt perspektiv i all ledelse er maktperspektivet. Mitt erfaringsbaserte utgangspunkt for masteroppgaven ble derfor å se om, og eventuelt hvordan, makt ble brukt konstruktivt i utvikling av skolen. Derfor reiste jeg til Melbourne og Auckland for andre gang i februar 2005, til kildene for de overbevisende resultater i ledelse av skoleutvikling jeg hadde sett i 2002. Gjennom intervjuer med rektorer både i Melbourne og Auckland ville jeg finne ut av hvilken rolle makt spilte i deres ledelse av skoleutviklingsarbeidet. Deretter ville jeg gjøre tilsvarende intervjuer av rektorer som jobbet under et tilnærmet likt modernisert og liberalisert utdanningssystem i Norge.

Masteroppgavens tema tar utgangspunkt i skoler som lykkes i utviklingsarbeidet, og målsettingen er å undersøke hvilke holdninger rektorer har til begrepet makt, analysere hvordan makt brukes konstruktivt i utvikling av skolene de er rektorer på, og se hva som kan læres av analysen.

Den første delen av oppgaven tar for seg teorier om makt, med hovedvekt på sosiologene Max Webers og Pierre Bourdieus maktbegreper. Bourdieus maktbegreper sosialt felt, symbolsk makt, symbolsk vold og symbolsk kapital, danner grunnlaget for den senere analysen. På bakgrunn av egne erfaringer som rektor i en kommune der resultatansvaret for skoleutvikling, personalarbeid og økonomi til rektorene ble delegert, var det av interesse å finne ut om rektorer i Norge og New Zealand faktisk tenker mer og mer likt rundt ledelse, og om ganske ulike skolesystemer – det skandinaviske skolesystemet med tyske dannelsesstradisjoner mot det angloamerikanske systemet – blir mer like hverandre. Derfor drøftes ideenes vandring i siste del av teorikapittelet. Kjell Arne Røvik og Gustav E. Karlsen er kilder i denne drøftingen.

Den vitenskapelige forankringen gjøres i kapittelet som omhandler vitenskapsteori, forskningsdesign og validitet. Klassisk webersk vitenskapsteori knyttes til Kallebergs utvidede forståelse av Webers teori.

Jorunn Møllers bok "Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet" ble en inspirasjonskilde ved valg av kvalitativ datainnsamling. Den narrative forskningstilnærmingen hun beskriver i boka, ble valgt som måte å strukturere dataene på.

Som nevnt danner Bourdieus maktbegreper teorigrunnlaget i analysen av de fire norske fortellingene om makt. De samme begrepene brukes også i den avsluttende refleksjonen rundt fortellinger fra Melbourne og Auckland.

I en samfunnsvitenskapelig oppgave er det vanskelig å generalisere funn i analysen. De temporære funnene i analysen presenteres i kapittelet "Makten og læren i de fire norske fortellingene".

En stor takk rettes til Anders Cassne, svensk rektor, sentral tillitsvalgt og internasjonal ansvarlig i Sveriges Skolledarförbund. Han har vært mitt kontaktledd ut i verden. Gjennom hans kontakter lyktes det å få presise avtaler med de rektorene jeg intervjuet både i Melbourne, Auckland og Stockholm. Selv om intervjuene fra Stockholm ikke brukes i oppgaven, lærte jeg mye gjennom de samtalene jeg hadde med rektorer der. Irene Appelblom skal ha stor takk for veivising og logistikk i Stockholm.

Gjennom hele masterstudiet har personalet på Skeie skole i Stavanger båret over med en masterstuderende rektor. Det er mitt ønske at jeg gjennom masterstudiet kan gi noe tilbake til skolen i form av gode strukturer å utvikle skolen i.

Veilederen min, Eyvind Elstad, har både vist romslighet og vært utfordrende i sin veilederrolle. Det har vært nødvendig og nyttig for meg.

Sist, en stor takk til min kone, Irene Sørreime, som har vært tålmodig over lang tid, men noen ganger også spurt om resultatet står i forhold til all lesingen og skrivingen. Det vil jo vise seg.

Læren om makt.

Makten og æren.

Fader Vår, den bønne som hele den kristne verden kan, avsluttes med

”For riket er ditt, og makten og æren, i all evighet. Amen”

(Matt 6,9—13)

Avslutningen i “Fader Vår” tolkes og analyseres på mange måter, avhengig av teologisk, politisk og historisk ståsted. Her er en pietistisk tolkning hentet fra en utgivelse (1989) av tekster etter Carl Olof Rosenius, en markant svensk predikant som skapte vekkellesbevegelser både i Sverige, Danmark og Norge midt på 1800-tallet. Hans tekster ble publisert i oppbyggelsesbladet “Pietisten”, bladet som i en periode var Skandinavias største tidsskrift. Seinere ble tekstene samlet og utgitt i bøker. Bøkene blir fortsatt utgitt og oversatt til mange språk.

“Disse ordene skulle ikke bare være en lovprisning til Gud. De skulle være en mektig trøst for oss om at vår Far er en mektig Herre og konge, som meget lett kan gjøre alt det vi ber om - også det som måtte se umulig ut for oss. ..”

“For riket er ditt, d.v.s. Du er en allmektig og veldig konge over alt det du har skapt. Du kan befale over alle krefter både i naturen og i åndens verden. Derfor kan du lege alt og gi oss alt som er nødvendig for vår frelse.

Makten er din, d.v.s. du kan også selv utføre alt det du vil. Og når du har befalt oss noe, så må du også selv gi oss kraften til å utføre det. Derfor må vi få begjære alt av deg.

Og æren er din, d.v.s. du skal ha lov og pris i evighet. Derfor må det være store og herlige ting du skal gjøre. Vi, arme skapninger, betyr ikke mye, men æren er din, O Herre! så gi oss det vi har behov for - til din æres forherligelse! Hvem vil prise deg i dødsriket (Salme 6,6). Frels oss derfor til ditt himmelske rike! For som riket og makten er din i all evighet, så skal også æren være din i all evighet. Ja, til og med mens vi lever her kan vi merke at hvis bare våre øyne var åpnet så ville vår tillit være så stor at vi kunne si: Skulle noe være umulig

for Gud, den allmektige skaper? “

(<http://www.arven.net/rosenius%20bøker/faderv/9.htm>)

Denne innledningen til teorikapittelet om makt er tatt med fordi Rosenius bruker beskrivelser på maktforhold som en av de store sosiologer, Max Weber, også bruker i sin analyse av maktbegrepet.

Rosenius bruker ”mektig Herre”. Weber bruker ”hersker”.

Rosenius sier om Herren at han kan ”utføre alt det du vil”, ”befale”, ”lege” og ”gi oss det vi trenger”. Weber sier om herskeren at han kan ”befale” og ”beherske”.

Rosenius skriver om avhengighetsforholdet mellom maktutøver og den som makten utøves på at ”vi må få begjære alt av deg” og at ”hvis bare våre øyne var åpne, så ville vår tillit være så stor at vi kunne si: Skulle noe være umulig for Gud, den allmektige skaper?”. Webers analyse av avhengighetsforholdet strekker seg ikke så langt som til det allmektige, men i herredømmetenkningen hans kommer avhengighetsforholdet tydelig fram ved at undersåttene adlyder herskeren.

Makten og læren.

Max Weber blir sett på som en av de betydeligste sosiologer i nyere tid. Slik introduseres han i boka ”Makt og byråkrati”, en samling utvalgte tekster fra Webers forskning innen politikk, lagdeling og byråkrati. Når begrepet makt skal drøftes kommer man ikke utenom Webers teorier om makt generelt og – i denne oppgaven – forståelsen av begrepet ”herredømme” spesielt.

Pierre Bourdieu er betraktet som en av nåtidens mest innflytelsesrike sosiologer. Han bringer arven fra Weber inn i vår tid. I boka ”Symbolsk makt” presenterer han gjennom flere artikler en tilslørt form for makt og skjulte former for vold.

Webers maktperspektiver ses på som grunnlag for å forstå Bourdieu i denne sammenhengen. Begreper fra Bourdieus teorier om makt brukes som ”læren om makt” i analysedelen.

Dessuten vil jeg kort trekke fram noen av Michel Foucaults, Niklas Luhmanns og Jürgen Habermas’ sentrale maktbegreper. De nevnes fordi tittelen min, ”Makten og

læren”, peker mot noe teori – læren – om makt, og fordi de nevnte forskerne har satt dagsorden i mange ulike diskurser om makt. Mange andre makteoretikere og maktperspektiver kunne også ha vært brukt. Tian Sørhaug og Jorunn Møllers drøftinger av makt og tillit nevnes og berøres i analysekapittelet.

Max Webers herredømme

La meg ta utgangspunkt i Max Webers definisjon av makt. Han definerer makt slik:

”..et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand.”

(Weber 1971: 53)

Weber plasserer sitt begrep om herredømme som et spesialtilfelle av makt.

(Weber 1971: 73).

Når Weber i sin artikkel om herredømme, opprinnelig presentert i *Wirtschaft und Gesellschaft*, 1922, drøfter herredømmebegrepet videre, snevrer han inn begrepet og knytter forståelsen av herredømme opp til begrepet autoritet. Herredømmet betraktes som identisk med det å kunne befale i kraft av autoritet, skriver han.

(Weber 1971: 79)

Når herskeren i Webers herredømme befaler sine undersåtter, påvirker det undersåttene på en slik måte at de handler *”som om de hadde gjort innholdet av befalingen for dens egen skyld, til maksime for sitt handlesett”*, altså at de så på befalingen som en gjeldende norm.

Det avgjørende punkt i Webers poeng med maktrelasjonen mellom hersker og undersått dreier seg nettopp om i hvilken grad undersått følger herskerens befalinger.

(Weber 1971: 79).

Weber deler innenfor denne forståelsen av herredømme videre inn i tre typer, basert på tre ulike sosiale strukturer – legalt herredømme, tradisjonelt herredømme og karismatisk herredømme.

Legalt herredømme.

Et legalt herredømme baserer sin legitimitet på lover, på det som i kraft av lover og regelverk betraktes som rett. Byråkratiet er i følge Weber den reneste typen legalt herredømme. Andre legale herredømmer er i Webers forståelse turnusordninger, ordninger med valg av embetsmenn, og alle former for kollegiepregede myndighets- og forvaltningsorganer.

I et legalt herredømme er det ikke personen selv som adlydes, men lovverket. Når byråkraten kommer med en "befaling" gjør han det for selv å oppfylle en befaling i lovverket. Både byråkraten og de byråkraten skal passe på, adlyder derfor befalinger som ligger i lov- og regelverket.

Det legale herredømme virker på samme vis innad i næringslivet, mener Weber. Bedriftens normer og regler er en forutsetning for å ha jobb i bedriften, og fører dermed til at de ansatte adlyder normene og reglene.

(Weber 1971:92)

Tradisjonelt herredømme

Det tradisjonelle herredømmet består i kraft av troen på at de ordninger og den hersermakt som eksisterer fra gammelt av, er uforanderlige. Den reneste typen i et tradisjonelt herredømme er det patriarkalske herredømmet (og også den form for herredømmeforståelse som kommer fram i Rosenius' pietistiske kommentarer til bønnen i Fader Vår. Min anmerkning).

I Webers tradisjonelle herredømme har herskeren all makt over undersåttene så lenge han holder seg innenfor de felles forståtte normer og regler, tradisjonen. Dersom herskeren, eller hans privilegerte tjenere, derimot skulle krenke en felles forståelse av hva som gjelder, undergraver han sitt grunnlag som herskeren. På områder i et tradisjonelt herredømme der det ikke er noen tradisjoner, vil herskeren likevel kunne skalte og valte mye etter eget lune, og uten at det vil forstyrre balansen mellom hersker og undersått, sier Weber. Derfor måles maktbruken i et tradisjonelt herredømme gjerne i forhold til hvor mye herskeren og hans tjenere kan tillate seg å gjøre uten at undersåttene reagerer ved å slutte å adlyde befalingene.

(Weber 1971:94)

Et felles kjennetegn ved alle former for tradisjonelt herredømme er fraværet av et formelt lovverk innen forvaltning og innen tvistesaker. Det gir herskeren rom for å vurdere hver enkelt sak for seg, vurdert både i forhold til tradisjon og eget skjønn. En skjønnsmessig vurdering kan ta hensyn til både hva som er rett og rimelig, til personens anseelse, til hvem som er bærere av kulturelle goder og andre sosialetiske hensyn.

(Weber 1971:97)

Karismatisk herredømme

Affektbestemt hengivelse fra undersåttene til herskerens person og hans nådegaver, er det mest typiske trekket ved et karismatisk herredømme. De reneste typene av karismatisk herredømme knyttes til personer med magiske evner, en som kommer med åpenbaringer, har gjort en heltedåd, eller bruker åndens og ordets makt som virkemidler. Herskeren i et karismatisk herredømme ses på som fører. Føreren adlydes utelukkende på grunn av hans helt spesielle egenskaper. Undersåttene har på grunn av førerens helt spesielle egenskaper, et tilnærmet personlig forhold til ham. I det øyeblikket han ikke lenger er i besittelse av disse egenskapene, i det øyeblikket han ikke lenger kan vise til resultater som også kommer undersåttene til gode, mister han anerkjennelsen og legitimiteten, og herredømmet hans raser sammen.

(Weber 1971: 98)

Forvaltningen i et karismatisk herredømme kjennetegnes av førerens og forvalternes øyeblikksbestemte åpenbaringer. Situasjonsbestemte, og ofte tilfeldige løsninger er det vanlige resultatet av slike åpenbaringer.

I sin rendyrkede form baserer det karismatiske herredømmet seg mer på en forventning om lydighet og plikt hos undersåttene, med trusler om sanksjoner som virkemidler, enn på beundring og anerkjennelse. I sin helt rene form er det karismatiske herredømmet tvers igjennom autoritært, sier Weber.

(Weber 1971: 100)

Staten og herredømme

Når Weber har gjort ideen om herredømme til en særegen form for makt, er det naturlig også å trekke fram Webers tanker om statens rolle knyttet til en herredømmetenkning. Statens særegne stilling betegnes hos Weber som retten til å anvende vold.

”Men i dag må vi si at staten er det eneste menneskesamband som innenfor et bestemt område .. med hell hevder monopol på legitim bruk av vold.”

(Weber 1971: 4)

Når dette perspektivet trekkes med, er det fordi Weber understreker at et herredømmes eksistens for det ene baserer seg på en eller annen form for legitimitet og for det andre på det han kaller for forvaltningsmidler. Ulike former for sanksjoner og trusler, eksempelvis vold, utgjør deler av et herredømmes forvaltningsmakt.

(Weber 1971: 7)

Om teoretiske begreper

Weber mente at samfunnsforskningen metodologisk måtte innta et induktivt, mer enn et deduktivt perspektiv, der utvikling av teoretiske begreper heller enn universelle lover skulle prege det vitenskapelige arbeidet. Han stilte følgende spørsmål i den sammenhengen: *”Hva er betydningen av teori og teoretisk begrepsdannelse for kunnskap om den kulturelle virkelighet?”*

(Weber 1971: 194)

Som en oppfølging til spørsmålet innførte han begrepet ”idealtipe” som et metoderedskap i forskningen. Idealtipe er å oppfatte som en samling fellestrekk som gjør det lettere å forstå ulike fenomen i samfunnet og kunne se dem i relasjon til hverandre. Weber utviklet idealtyper ved å abstrahere fenomen i samfunnet til utopier. Utopier kan ikke, og skal ikke kunne gjenkjennes i den faktiske virkeligheten, men samtidig skal utopiene bli sett på som ideene bak den faktiske virkeligheten, og dermed kunne brukes til utledning av teoretiske begreper.

(Weber 1971: 201)

Pierre Bourdieu om felt, symbolsk makt, symbolsk vold og symbolsk kapital.

Pierre Bourdieu har gjennom sine sosiologiske begreper om felt, symbolsk makt, symbolsk vold og symbolsk kapital, knyttet Webers utsagn om makt og herredømme til vår samtid.

Der Weber altså innfører ”idealtyper” som metoderedskap, bruker Bourdieu ulike ”symboler” som utgangspunkt for en strukturell analyse av feltet.

Hans to kjernebegrep i den sammenheng er symbolsk makt og symbolsk vold. Dessuten knytter han noe av forutsetningen for bruk av symbolsk makt og symbolsk vold i et felt til begrepet symbolsk kapital. Disse begrepene blir i oppgavens analysedel brukt som analyseredskap.

Sosialt felt

Der Weber har inndelt maktperspektivet i tre hovedrelasjoner mellom maktutøvere og dem det blir utøvd makt over – herredømmebegrepene – velger Bourdieu en annen strukturering ved analyser i bruk av makt. Han innfører begrepet felt. Felt er et begrep Bourdieu bruker for å rette oppmerksomheten mot typer sosiale mønstre som ikke kan gripes ved hjelp av vanlige sosiologiske begreper som struktur, organisasjon eller nettverk. Symbolsk makt, kontekst og relasjoner i et felt er stikkord for å forstå virkninger av en maktutøvers talehandlinger og ytringer.

(Engelstad red. 1999: 64)

Bourdieu oppfatter at samfunnet er sammensatt av en mengde ulike felt, der makt både utøves i feltet og mellom ulike felt. Et sosialt felt er sammensatt av aktører med noen felles interesser, for eksempel på sosiale, faglige eller økonomiske områder. Aktørene har samtidig også ulike motiver for å være deltakere i feltet.

Dermed oppstår det en spenning, en dynamikk i feltet, som Bourdieu mener er nødvendig for at et felt skal kunne bestå.

(Engelstad red. 1999: 66)

Spenningen er representert gjennom begrepene ”reproduksjon” og ”habitus”. Weber hevdet at en hver person med privilegier, med makt, vil rettferdiggjøre sine privilegier, sin makt overfor dem man utøver makt på. Bourdieu mener det samme ved å hevde at de dominerende normene og verdiene – spillereglene – i et felt kontinuerlig vil bli framstilt som de riktige og de viktige normene og verdiene – og aktivt påvirke feltet for å opprettholde settet av synspunkter og verdier som de dominerende og normgivende. Dette kaller Bourdieu for reproduksjon.

(Engelstad red. 1999: 51)

Habitus er det sett av verdier – økonomiske og sosiale – og dannelse, som den enkelte aktøren har med seg inn i feltet. I en forstand kan habitus betraktes som inngangsbilletten til feltet, og i en annen forstand kan den betraktes som utgangspunkt for de ulike interessegrupperinger som skaper den nødvendige spenningen i feltet. Motivet for å beholde og bruke makt i et felt knyttes til å reprodusere gjeldende sett av normer og verdier. Utfordrerne i feltet vil ha makt for å endre feltets sett av normer og verdier.

(Broady, D, 1988)

Symbolsk makt.

Symbolsk makt er et sammensatt begrep og knyttes til et annet sammensatt begrep - symbolske systemer. Symbolske systemer er redskaper for kunnskap og for kommunikasjon, sier Bourdieu..

I et felt brukes kunnskap og kommunikasjon som symbolsk makt blant annet for å strukturere strukturene i feltet – altså for å produsere og reprodusere feltets gjeldende sett av normer og verdier. Han kaller denne prosessen for de symbolske formenes sosiologi.

(Bourdieu 1996: 40)

Begrepet ”symbolsk makt” forklares også på andre måter. Symbolsk makt er en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å bekrefte den eller til å forandre den, sier han blant annet. En annen forståelse av symbolsk makt er at den nesten er magisk og at en kan oppnå det samme gjennom bruk av symbolsk makt som ved bruk av fysisk eller økonomisk makt. Implisitt i det ligger at symbolsk makt bare virker når

den anerkjennes av dem makten utøves på, og når det vilkårlige ved den miskjennes, altså ikke gis vesentlig betydning. Symbolsk makt blir dermed en legitimert form av andre maktformer, sier Bourdieu.

(Bourdieu 1996: 45)

De mest grunnleggende formene for makt virker i følge Bourdieu gjennom at folk ureflektert overtar skjemaer og prinsipper for persepsjon og klassifikasjon som stemmer overens med rådende tradisjoner, institusjonelle ordninger og dominansforhold i samfunnet.

(Engelstad red. 1999: 60)

Bourdieu ser at den symbolske makten defineres gjennom et bestemt forhold mellom de som utøver makt, og de som makten utøves på. Det som gir ord og ordrer makt, det er selve strukturen i feltet, der tro på normer og verdier skapes og reproduseres. Troen på ordenes og talerens legitimitet – Bourdieus forståelse av begrepet ”illocutionary force” () – er det som gir ord og ordre makt.

(Bourdieu 1996: 45)

For å forstå hva ord og tale – ytringer – betyr, må man se på hva de utretter. Hvilken makt har ytringer? Hvilken makt har språket? J.L. Austin kaller i sin forelesningsserie ”How to do things with words”, en slik form for ytringsmakt for ”performative talehandlinger” .

(Engelstad red. 1999: 68)

Performative talehandlinger må derfor vurderes ut fra i hvilken grad de språklige ytringene fremsettes på riktig måte av rett person og i de rette omgivelsene. Det er bare i bestemte kontekster at performative talehandlinger får kraft til å utrette det de foregir å gjøre – har den illokusjonære kraften som Austin bruker for å beskrive grad av effekt ved ytringene

Bourdies tilnærming til språk er inspirert av Austin, men skiller seg ved at Bourdieu hevder at den illokusjonære kraften kommer som en følge av at performative talemåter skjer innenfor ulike sosiale felt. Bourdieu argumenterer for at det er relasjoner mellom posisjoner i et sosialt felt, og mellom aktører som befinner seg i

dette feltet, og at det er disse relasjonene som gir bestemte ytringer deres illokusjonære kraft.

(Engelstad red. 1999: 68)

Videre hevder Bourdieu å se at den symbolske makten som utspiller seg gjennom ytringene i et sosialt felt, er avgjørende for å forstå dets illokusjonære kraft. Symbolsk makt, kontekst og relasjoner i et felt er stikkord for å forstå virkninger av talehandlinger eller ytringer.

(Engelstad red. 1999: 69)

Symbolsk vold.

Bourdieu utvikler Webers utsagn om at staten gjør krav på en legitim rett til å anvende vold ved å si at *”staten er en X (som må bestemmes) som med suksess gjør krav på enerett til legitim bruk av fysisk og symbolsk vold på et avgrenset territorium og på hele den tilhørende befolkningen.”*

(Bourdieu 1996: 53)

Når de symbolske systemene, for eksempel kunnskap og kommunikasjon, brukes for å strukturere strukturene i feltet – altså for å produsere og reprodusere feltets gjeldende sett av normer og verdier – og på den måten sikrer at en gruppe får herredømme over en annen gruppe, sier Bourdieu at summen av virkemidler som er brukt for å oppnå et slikt herredømme er symbolsk vold. Webers ”legitime herredømme” er trolig det begrepet fra Weber som kommer nærmest forståelsen av Bourdieus ”symbolske vold”.

Symbolsk vold beskrives som en prosess der en serie handlinger, strukturelle som mentale, leder til en tilsynelatende opplagt konklusjon. Det vilkårlige valget i mange ulike handlinger underveis får et preg av å være logiske konsekvenser av hverandre. Bourdieu beskriver prosessen som *”en lang serie instituerende handlinger,..(presentert)..under et skinn av naturlighet”*.

(Bourdieu 1996: 54)

Uten å gå nøyere inn på den inngående argumentasjonen til Bourdieu, nevnes her at prosessen fram til en ideologi er skapt, bygger på mange vilkårlige handlinger og valg, og som i sum ser ut som en serie handlinger skapt ut fra logiske konsekvenser av hverandre. Langt på vei er utvikling av ideologier basert på symbolsk vold, etter Bourdieus forståelse. Ikke nok med det – Bourdieu ser at måten ideologi brukes på, vitner om at en interessegruppe gjennom kunnskap og kommunikasjon, symbolske systemer, søker å opprettholde et herredømme over andre.

Staten, sier Bourdieu, har sin egen agenda for å vinne gjennom sine diskurser. Utdanningssystemet er et av statens best egnede symbolske systemer å påtvinge folk sine tanke kategorier på – statens sett av verdier og normer – som deretter blir anvendt ”på alt mulig i denne verden”, sier Bourdieu, og universaliserer dermed statens rett til å utøve symbolsk vold.

(Bourdieu 1996: 48)

Statens agenda er å vinne forståelse for hva staten mener er det vesentlige, og sette en standard på hva den enkeltes normer og verdier skal måles i forhold til. Og skolen er altså et av de medium, et av de symbolske systemene, som er best egnet til å oppnå det på. Skolen utøver i følge Bourdieu symbolsk vold på sine ansatte, sine elever og foresatte; over tid egentlig på hele samfunnet.

Bourdieu påpeker at utdanningssystemet er særdeles viktig i en analyse av makt. For det første bidrar utdanningssystemet til reproduksjon av maktforhold. For det andre bidrar utdanningssystemet til legitimering av maktforhold. I følge Bourdieu formidler og belønner skolen de høyere klassenes kultur. Det fører til at de med best forutsetninger, de med best evner og anlegg lykkes. En slik modell legitimerer at sortering i skolen er riktig. Det som skjer er at makten reproducerer det dominerende sett av normer og verdier. Valg som elevene gjør, valg som lærerne gjør, valg som rektor gjør, oppfattes som naturlige og selvfølgelige, men det er egentlig reproduksjon som skjer. Grupper med mye kulturell kapital vil understreke betydningen av utdanning, fordi deres posisjoner avhenger av at utdanning oppfattes som verdifullt.

(Engelstad red. 1999: 52)

Med andre ord blir symbolsk vold summen av de symbolske systemene som brukes i et felt for å erobre eller opprettholde egne normer og verdier. Maktkampen handler om å vinne posisjonen for egne diskurser.

Symbolsk kapital.

Bourdieu, som Marx, hevder at kapital er et sett av relasjoner preget av sosiale ulikheter, utbytting og dominans. Kapital er like mye en konstruksjon for symbolske, kognitive og sosiale relasjoner til Bourdieus "felt". Dermed knyttes kapital til relasjoner, og påstanden om at fordeling av kapital og makt er to sider av samme sak får en ny forståelse.

(Engelstad red. 1999: 45)

I tillegg til kulturell kapital, som er et kjernebegrep i Bourdieus sosiologi, brukes symbolsk kapital som begrep i forståelse av hva og hvem og på hvilke måter en interessegruppe framfor andre vinner fram med sitt sett av normer og verdier i et felt. Symbolsk kapital er hos Bourdieu et samlebegrep på egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en sosial gruppe. Både økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital kan konverteres til symbolsk kapital.

(Engelstad red. 1999: 55)

Symbolsk kapital er på samme tid et kollektivt redskap for å bevare eller øke den kollektive dominansen i et felt, og en individuell strategi for å knytte seg til den gruppen som dominerer i feltet.

(Bourdieu 1996: 90)

En kort presentasjon av andre maktteoretikere

Weber, og framfor alt Bourdieu, er valgt som teorigrunnlag i denne oppgaven. Det som derfor her presenteres av Michel Foucault, Niklas Luhman og Jürgen Habermas, er veldig kort deres mest sentrale begreper innen maktteorier og maktanalysen. Det

gjøres for å peke på andre måter å se og forstå maktbruk på, og fordi noen av begrepene brukes i analysen.

Michel Foucault om makt

Foucault ses på som maktteoretiker uten teori om makt. Mye av hans arbeider er forbundet med maktbegrepet, men er mer knyttet til konkrete analyser av større forskningsprosjekter der makt er ett av elementene, enn til utvikling av egne maktteorier. Det som likevel knytter Foucault så tett opp til maktteorier, er hans utvikling og bruk av diskursanalysen som metodologi, og der forholdet mellom kunnskap og makt er sentralt.

(Engelstad red. 1999: 81)

Et sentralt poeng hos Foucault er at makt er produktiv. Gjennom en to binds studie av seksualitetens historie, trekker han fram dette – at makten er produktiv. Etter å ha drøftet seksualitetens historie, postulerer han tydelig sammenhengen mellom makt og kunnskap. Kunnskapen om de relasjonelle forhold som seksualiteten skaper, fører i Foucaults forståelse til dypere innsikt om seg selv og dypere innsikt til den man har et nært seksuelt forhold til. Det gjør at makten gjennom kunnskap blir produktiv, et poeng som også Bourdieu la vekt på, om enn i en annen diskurs. Den produktive makten får mennesker til å oppføre seg på bestemte måter heller enn å være opptatt av å oppføre seg mot andre. Dette kaller Foucault for ”makt over liv”.

(Engelstad red. 1999: 86)

I forlengelsen av det, trekker han fram at makt har en skapende kraft. I motsetning til Bourdieus teori om reproduksjon, legger Foucault vekt på at makt mer enn å være opptatt av hvilke strukturer makten bidrar til å opprettholde, ser hva makt kan endre og hva den kan produsere.

(Engelstad red. 1999: 86)

Makten produserer først og fremst kunnskap. Kunnskapsutvinningen skjer gjennom maktrelasjoner der individer og befolkninger blir objekter. Koplingen makt og

kunnskap genererer i Foucaults maktdiskurser orden, normalitet og disiplin, og bidrar dermed til å skape forestillingen om hva det er å være menneske.

(Engelstad red. 1999: 87)

Et annet sentralt poeng hos Foucault er at makten er overalt. Den er til stede i en hver relasjon med en gang en relasjon etableres, hevder Foucault. Det gjør enhver maktrelasjon unik, og i hans forståelse fører de unike maktrelasjonene til at det blir vanskelig, for ikke å si umulig, å kategorisere makte teorier. Makt ses på som et sett av ulike faktorer som virker produktivt og endrende, avhengig av hvilke relasjoner den er knyttet til. Makten virker og sprer seg gjennom den kunnskap som dannes i det dynamiske samspillet som maktrelasjoner skaper i institusjoner som f.eks. skole.

(Engelstad red. 1999: 88)

Et tredje kjernebegrep om makt hos Foucault er "gouvernement". Mennesker styrer og styres i en hver sammenheng, fra bunn til topp, fra innerst til ytterst. Vi styrer oss selv, vi vil styre andre, og vi blir styrt av andre. Gouvernement blir derfor hos Foucault brukt mest i retning av en generell forståelse, "forming av liv". Slik sett har Foucaults begrep "gouvernement" og Bourdieus begrep "symbolsk vold" en del til felles.

Foucault hevder at makten kommer nedenfra, at den er generert oppover, at et hegemoni alltid består som følge av den genererte makten, og at den balanseres ved motmakt. Makt finnes alle steder der det finnes kunnskap og sannheter; sannhet er i siste instans en effekt av makten, hevder Foucault.

(Engelstad red. 1999: 91)

Niklas Luhmann om makt

Luhmann betrakter makt som generalisert kommunikasjonsmedium, inspirert av amerikaneren Talcott Parsons syn på makt som en relasjon begge parter kan tjene på. I Luhmanns begrepsverden om makt er han opptatt av å skille et sosialt system fra systemets omverden, og at hovedformålet med å bruke krefter – makt – for å opprettholde dette skillet, er å sikre forskjellen mellom det sosiale systemet og dets omverden.

(Engelstad red. 1999: 132)

Maktutøvelse skal bidra til å redusere de sosiale systemenes kompleksitet, og dermed gjøre det enklere å opprettholde forskjellene mellom systemet og omverdenen. I likhet med Parson (og Foucault) er han opptatt av at makt er et positivt og konstruktivt fenomen i alt sosialt liv.

(Engelstad red., 1999: 133)

Luhmann har en forståelse av makt som ligger tett opp til Webers tidligere nevnte definisjon av makt.

Det foreligger makt, sier Luhmann, når B velger bestemte handlinger som følge av handlinger som A har utført, samtidig som B hadde andre handlingsalternativer som egentlig var mer attraktive for ham.

(Engelstad red. 1999: 133)

En av hensiktene med å bruke makt er å nøytralisere vilje, ikke nødvendigvis å bryte den. Makt er derfor mer en katalysator for hendelser enn årsak til hendelser, noe som forutsetter at både A og B i utgangspunktet har reelle valgmuligheter. Dersom B ikke hadde hatt reelle valgmuligheter hadde det vært snakk om tvang.

(Engelstad red. 1999: 133)

Makt og innflytelse er to forskjellige påvirkningsformer, mener Luhmann. Innflytelse defineres som ”overføring av reduksjonsytelser”. Det betyr at A i ulike sammenhenger påvirker B’s handlingsvalg, men der B ikke frykter negative sanksjoner som følge av sine valg.

Implisitt i dette ligger at når B velger et annet handlingsalternativ enn det han selv først ville ha gjort for å unngå negative sanksjoner, foreligger det en maktutøvelse fra A. Makthaveren kan mobilisere ulike slag av sanksjoner. Alle forhold som aktører ønsker å oppnå eller ikke ønsker å bli fratatt, kan egne seg som grunnlag for makt.

(Engelstad red. 1999: 134)

Et sentralt poeng hos Luhmann er å anta at de som utsettes for makt, selv forutser hva makthaverne ønsker, og vet hvilke potensielle sanksjoner makthaverne kan sette inn. Det som skiller Luhmanns vinkling om at underordnede innordner seg fra for

eksempel Carl J. Friedrichs tilsvarende poeng, er at denne formen for maktutøvelse skjer ved hjelp av symboler, tegn og signaler, som gir de underordnede anledning til selv å trekke slutninger og gjøre valg før makthaver gjør det. Luhmann mener derfor at makt utøves gjennom kodestyrte kommunikasjon.

Denne relasjonen er virksom bare så lenge alle aktører tror på dem eller finner dem formålstjenlige. Det betyr at til og med trusler om negative sanksjoner kan gi grunnlag for integrasjon og stabilitet i sosiale systemer, hevder Luhmann (Engelstad red. 1999: 136)

Luhmanns maktteori brukes som begrunnelse for å opprettholde et tydelig hierarkisk system i en bedrift eller organisasjon. Makthavers, leders, kodestyrte kommunikasjon til sine ansatte, gjør at de ansatte velger å følge leders valgalternativer ved å forutse hva leder ønsker. Ved nedbygging av et tydelig hierarki, oppstår gjerne uformelle hierarkier uten kodestyrte signaler.

Makt er mest effektiv når det ikke reises tvil om makthaverens sanksjonsgrunnlag, og makt som er basert på stilling, er mer stabil enn makt som er forankret i personers rykte (karisma) for makt.

Luhmann legger trolig til grunn at maktutøvelse er et produkt av makthavers intensjoner.

(Engelstad red. 1999: 148)

Jürgen Habermas om makt

Det grunnleggende begrepet i Habermas' teori om makt er kommunikativ makt. Et annet sentralt begrep er administrativ makt. Forholdet mellom administrativ og kommunikativ makt er et avgjørende tema i Habermas' teori om det moderne samfunn.

(Engelstad red. 1999: 223)

Administrativ makt utgjør hos Habermas en underklasse av sanksjonsbasert makt. Det er i følge Habermas som regel nok for makthaver å true med sanksjoner for å oppnå sin vilje, jf. Luhmann. Da gir man B et valg, enten gjør man som A sier, eller så blir man utsatt for negative sanksjoner.

Trusler om sanksjoner er noe som kommuniseres på en slik måte at kommunikasjonen i seg selv opprettholder troverdigheten av makthavers faktiske maktbasis, og slik at den maktunderlegne fortrinnsvis velger makthavers alternativ. Dette er likevel ikke det Habermas kaller for kommunikativ makt.

(Engelstad red. 1999: 225)

Kommunikativ makt oppstår mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige normer for sosialt samliv, der styrken i det bedre argument er utslagsgivende.

Kommunikativ makt virker gjennom de normer vi alle kan gi vår tilslutning til, der det ikke er trusler om sanksjoner, men tyngden og overbevisningskraften i den frie kommunikasjonen som avgjør valgene.

Den sosiale orden i et samfunn skal, etter Habermas, være uttrykk for en frivillig og rasjonelt motivert enighet om normer, der argumentenes kraft skal gjelde. Men fordi enigheten skal være frivillig, og fordi nye motargumenter og alternativer aldri kan utelukkes, må all slik enighet i prinsippet gjelde som provisorisk.

(Engelstad red. 1999: 226)

Norske forskeres syn på relasjon mellom makt og tillit

Tian Sørhaug påpeker at makt og tillit både truer og forutsetter hverandres eksistens, og at lederfunksjonen befinner seg i krysningpunktet for en motsetningsfylt avhengighet mellom makt og tillit. Tillit er alltid gjensidig, sier Sørhaug, mens makt har en kapasitet for ensidighet.

(Sørhaug 1996: 24).

Tian Sørhaugs forståelse av tillit er i nærheten av Bourdieus forståelse av symbolsk kapital. Sørhaug trekker fram et par paradokser når han snakker om tillit og tillitsforhold. Han sier for eksempel at tillit er noe en må ha for å få, og at tillitsforhold består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert.

(Sørhaug 1996: 23)

Jorunn Møllers forskning om hvordan skoleledere skaper sin lederidentitet legger til grunn at en skoleleder både har en legal makt i kraft av sin posisjon, og en legitimert makt i kraft av et etablert tillitsforhold til sine ansatte. Identitet skapes i relasjon til

dem man arbeider sammen med. Med samme begrunnelse som Tian Sørhaug (Sørhaug 1996), mener hun at opparbeidet tillit er helt avgjørende for å lykkes i å utøve ledelse. Implisitt i det ligger også utøvelse av makt. Tillit må kontinuerlig reforhandles i forhold til dem man skal lede.

(Møller 2004: 15)

Etablering av tillit er selve grunnlaget for å utøve makt som leder, sier Møller videre. Tap av tillit kan true legitimiteten eller maktgrunnlaget man har i kraft av formell posisjon. Ledelse innebærer at man må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit.

(Møller 2004: 155)

Successful School Leadership – SOL prosjektet

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, ILS, ved professor Jorunn Møller ble invitert til å delta i et internasjonalt forskningsprosjekt hvor en viktig hensikt var å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av eksterne omgivelser og av myndighetene. Prosjektet er en del av et større internasjonalt prosjekt. Tittelen på dette er “Successful School Leadership: Characteristics and Contexts”. På norsk benevnes prosjektet som SOL prosjektet (Skole Og Ledelses-prosjektet).

Prosjektet er initiert av professor Chris Day, Nottingham University og involverer forskere fra UK, Australia, Canada, USA, Hong Kong, Danmark og Sverige.

Den norske prosjektlederen er professor Jorunn Møller, ILS, Universitetet i Oslo.

Mål for prosjektet er å

- Identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av eksterne omgivelser og av myndighetene.
- Utforske oppfatninger om og aspekter ved ”godt lederskap” som begrep og som praksis innenfor ulike kontekster.
- Identifisere mulige relasjoner mellom nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse.
- Bidra til utvikling av kunnskap om godt lederskap i skolen gjennom å

- identifisere hvilke erfaringer aktørene har hatt med ulike ledelsesformer og hvordan slike erfaringer varierer med ulike betingelser for ledelse
- Undersøke mulige sammenhenger mellom sosio-økonomisk inntaksområde, geografisk lokalisering, skolestørrelse og hva man definerer som god skoleledelse.
- Utforske mulige relasjoner mellom ledelsespraksis, verdiorientering, sosial kontekst og elevenes resultater og læring.
- Bidra med data til en internasjonal database om skoleledelse, og identifisere hva som preger norske oppfatninger i et internasjonalt perspektiv.

Hvilke forventninger knyttes til SOL-prosjektets resultater?

- Vi får ingen oppskrifter på suksess, men gode og fyldige beskrivelser kan fungere som et speil for andre skolars refleksjon over egen praksis.
- Analyser av noen skoler som har fått anerkjennelse kan 'trigge' diskusjoner om kriterier for kvalitet på andre skoler
- Thick descriptions' av noen skoler kan øke vår forståelse av hva som bidrar til kvalitet
- Økt innsikt kan være et potensial for økt handlingsberedskap
- Internasjonale sammenligner skjerper blikket på oss selv. Vi oppdager kanskje hva vi tar for gitt i egen virksomhet

(Hentet fra forelesning lagt ut på masterstudiet it's learning område)

Oppsummeringer fra prosjektet

Professor Jorunn Møller og professor Otto Laurits Fuglestad står som redaktør for boka "Ledelse i anerkjente skoler" som henter sitt materiale fra prosjektet. Norsk Skolelederforbunds medlemsblad Skolelederen gjengir i sin mai 2006 utgave en kort oppsummering av to kapitler i boka. Her siteres utvalgte punkter knyttet til spørsmålet "Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?", hentet fra bokas kapittel 1.

"1. God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater, men lederskapets effekt er primært indirekte da de medieres (formidles) gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og

undervisningspraksis.

2. *Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen. Dette kan betraktes som en nødvendig, men ikke entilstrekkelig del av en leders repertoar.*
3. *I tillegg til å ivareta de grunnleggende kvalitetene innenfor ledelsespraksis, handler gode skoleledere på en måte som anerkjenner og tar på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike grupper.*
4. *Gode ledere som arbeider i skoler med svært heterogene elevgrupper, er o sin praksis fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Denne type praksis inkluderer å utvikle undervisning og læringsbetingelser, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av en utdanningskultur blant foreldrene og bidra til å øke elevenes sosiale kapital. Hvis man lykkes i å etablere en hjemmekultur som støtter opp om skolens læringsprogram, mestrer elevene skolen bedre.”*

(Skolelederen nr. 4 2006: 19)

Selv om prosjektet ikke berører maktbegrepet direkte, ligger det sannsynligvis mye bevisst bruk av produktiv makt bak rektorenes grep for å lykkes som leder. Analysen i oppgaven vil berøre utkanter av det store feltet som dette prosjektet har forsket på.

Om ideenes vandring

Skoleledelse er et internasjonalt forskningsfelt. Makt, som et element innen ledelse, er forskningstema både i et historisk perspektiv og i internasjonal sammenheng.

Finner vi igjen samme tenkning om makt, tillit, sanksjoner og forventninger til resultater hos rektorer i land som begynte tidligere med modernisering av utdanningssystemet?

Kjell Arne Røvik, professor ved universitetet i Tromsø, har gjort seg noen tanker om hvilke organisasjons- og ledelsesideer som vinner over andre i en omskiftelig tid, og om hvorfor noen ideer vinner over andre.

Sentralt hos Røvik er begrepet ”institusjonaliserte standarder”. Med det mener han *”en legitimert oppskrift på hvordan man bør utforme utsnitt eller elementer av en organisasjon. Det er en oppskrift som fenger og som har fått en forbilledlig status for flere organisasjoner.”*

(Røvik 1998:13)

Institusjonaliserte standarder er, slik Røvik ser det, oppskrifter på deler av en organisasjonsbygging, og de ulike oppskriftene kan til dels være konkurrerende. Likevel, oppskrifter dukker opp omtrent samtidig og får gyldighet for hele grupper av organisasjoner, og oppskriftene har som regel noen fellesnevner. De siste ti til femten årene har modernisering av offentlig sektor vært en slik fellesnevner, der moderniseringsoppskriften har bygd på modeller utviklet for det private næringsliv og dets forhold til markedet. En av disse modellene har fått samlebegrepet New Public Management, med elementer av målstyringsprinsipper, kvalitetssikringsindikatorer og vekt på god ledelse som ingredienser i oppskriften.

(Røvik 1998:15)

Røvik viser til John Meyer (1994: 30 – 31) som hevder at ideer og oppskrifter som oppfattes lokale, i de langt fleste tilfellene er lokale versjoner av trender med verdensomspennende utbredelse. Dermed trekkes ideene, eller diskursene, om ledelse, makt og utvikling inn i det omfattende begrepet globalisering. Antropologen George Marcus har spissformulert forholdet mellom den globale utbredelsen av ideene, og den lokale varianten av de samme ideene gjennom uttrykket ”Alt overalt, men overalt forskjellig”. Andre begreper for samme forhold er ”glokalisering”, ”hybridisering” og ”kreolisering”. Røvik samler de ulike begrepene til å si at i empirisk sammenheng er det mer presist å beskrive møtene mellom globale ideer og lokale varianter som spennende ”blandingsformer”.

(Røvik 1998:27)

Oppskriftenes verktøyfunksjon og symbolfunksjon er to viktige årsaker til at noen

oppskrifter blir det Røvik kaller institusjonaliserte. Verktøyfunksjonen knyttes til hvilke forventede resultater en kan oppnå i utviklingen av en organisasjon ved bruk av oppskriften. Symbolfunksjonen knyttes til hvilket rykte oppskriftene har fått gjennom utbredelse og bruk. De er blitt rasjonaliserte symboler. Røvik hevder at populære organisasjonsoppskrifter har fått sin legitimitet og spredningskraft ved at de er blitt symboler på grunnleggende rasjonalistiske verdier i det moderne samfunnet, og at de blir assosiert med det kontinuerlige framskrittet.

(Røvik 1998:36)

Gustav E. Karlsen ser at restruktureringen i det norske utdanningssystemet på 1990-tallet innen målstyringstenkningen var en del av en større reformbevegelse, som ofte betegnes som New Public Management (NPM).

(Karlsen 2002: 28)

Honnørord innen NPM er modernisering, kvalitetssikring, åpenhet, brukerorientering og effektivisering innen offentlig virksomhet. Hovedelementene i NPM er individualisme, valgfrihet, desentralisering, fristilling, privatisering og markedsorientering. Og disse ideene strekker seg som instrumentell tenking langt inn i målstyringstenkningen, også når det gjelder læringsmål og ideen om tilpasset opplæring for den enkelte elev, mener Karlsen.

(Karlsen 2002: 27-32)

Strukturer på nasjonalt nivå, som Bourdieu ville kalt for symbolske systemer – for eksempel et nasjonalt kvalitetssikringssystem, delegert resultatansvar for den enkelte rektor på områdene pedagogisk utviklingsarbeid, personalutvikling og budsjettarbeid, fritt skolevalg for foreldrene, samt økonomiske rammer til skolen beregnet ut fra elevtall (stykkprisfinansiering) – er i lys av Røviks institusjonaliserte standarder trolig reproduksjoner av et sett normer og verdier som finnes i det internasjonale utdanningspolitiske feltet.

Det vil kunne påvirke den enkelte rektor i hans utøvelse av makt i forhold til sitt sosiale felt på skolen, enten han jobber som rektor på en skole i New Zealand eller på en skole i Norge.

Tema i oppgaven

Moderniserings- og liberaliseringsarbeidet i offentlig sektor - og dermed i den offentlige skolen – har de siste femten årene overført makt i form av totalansvar for økonomi, personalarbeid og skoleutvikling fra et kommunalt-, fylkeskommunalt-, og statlig nivå til rektor på den enkelte skole.

Moderniseringsbølgen i offentlig sektor er et internasjonalt fenomen. OECD har i samme periode lagt politiske føringer til modernisering av medlemslandenes offentlige sektor, og gjennom det også en økt felles politisk forståelse av hva modernisering av det enkelte medlemslands utdanningspolitikk innebærer. Kort sagt betyr det at nasjonale politiske forventninger til organisering og resultater i norsk skole også preges av uttrykte forventningene fra blant annet OECD.

Makt er et autoritets- og ledelsesbegrep som i en eller flere former vil være til stede på enhver skole med selvstendig ansvar for økonomi, personalarbeid og skoleutvikling, enten skolen ligger i Melbourne, Auckland eller Oslo.

Det er derfor interessant å sammenligne hvordan rektorer i Australia, New Zealand og Norge forholder seg til, og bruker maktposisjonen sin til å fremme skoleutvikling og prestasjoner på egen skole.

Problem

Rektor har blitt gitt makt i form av delegert resultatansvar for skolens økonomiforvaltning, personalarbeid og skoleutvikling – samtidig som rektor må stå ansvarlig overfor eget styre og overordnet nivå for de resultatene skolen presterer. Dette makt-, ledelses- og ansvarsforholdet virker inn i måten en rektor utvikler skolen sin på, enten en jobber som rektor med ansvar for økonomi, personalarbeid og skoleutvikling i Australia, New Zealand eller Norge.

Oppgavens problemstilling

Masteroppgavens målsetting er å undersøke hvilke holdninger rektorer har til begrepet makt, analysere hvordan makt brukes konstruktivt i utvikling av skolene de er rektorer på, og se hva som kan læres av analysen.

Vitenskapsteoretisk forankring, forskningsdesign og validering

Vitenskapsteoretisk forankring.

Oppgaven forankres i en klassisk samfunnsvitenskapelig tradisjon, med Max Webers artikkel "Samfunnsvitenskapenes objektivitet" fra boka "Makt og byråkrati" som et historisk vitenskapsteoretisk anker.

Masterstudiet "Utdanningsledelse" er erfaringsbasert, dvs. studentenes erfaringer fra arbeidslivet inngår som en viktig ressurs i undervisningen, og aktuelle utdanningspolitiske utfordringer vil bli problematisert i lys av nasjonal og internasjonal forskning på utdanningsledelse.

På denne bakgrunn vil oppgavens vitenskapsteoretiske forankring også preges av aktuelle vitenskapsteoretiske diskurser utviklet i en webersk tradisjon.

En vitenskapsteoretisk grunnsetning hos Weber, og som denne oppgaven legger til grunn, er at samfunnsforskning ikke vil være i stand til å etterkomme krav om å gjøre funn universelle eller i vesentlig grad generaliseres, slik som den positivistiske vitenskapsforståelsen legger til grunn, og som i stor utstrekning brukes i naturvitenskapelig forskning.

Erfaringsbasert samfunnsforskning tar utgangspunkt i at samfunnet er i konstant forandring, og at forskningsmetodene må ta andre hensyn enn metodene i den naturvitenskapelige og positivistisk orienterte forskningen.

(Weber 1971: 183)

Kalleberg følger opp dette grunnlaget med å vise til at det i en lang periode fra rundt midten av 1900 tallet og fram til i dag har pågått en omfattende vitenskapsteoretisk kritisk diskusjon rettet mot den positivistiske vitenskapsforståelsen i samfunnsforskningen.

(Holter og Kalleberg, 1996, s.28)

Lovmessighet finnes det derfor lite av i den samfunnsvitenskapelige forskningen, selv om mange underveis har forsøkt å finne universelle historiske utviklingstrekk og mene å se mønstre – en lovmessighet. Weber tar derimot sterkt til orde for å se de ulike fenomenene i en samfunnsutvikling hver for seg – individuelt, og uten mulighet for å trekke deduktive slutninger.

”Når en ”objektiv” behandling er meningsløs, er det ikke fordi kulturelle hendelser eller psykiske fenomener ”objektivt” sett forløper på en mindre lovmessig måte, men fordi 1) kunnskap om sosiale lovmessigheter ikke er noen kunnskap om den sosiale virkelighet, men bare et av de forskjellige hjelpemidler som vår tenkning behøver for å oppnå slik kunnskap, og fordi 2) enhver tenkelig kunnskap om kulturelle fenomener må legge til grunn hva livets alltid like mangfoldige virkelighet betyr for oss i bestemte enkelte henseender.”

(Weber 1970: 190)

Kalleberg er også av den oppfatning at det å finne fram til samfunnets dyptsittende lovmessigheter er å betrakte som en ”vitenskapsteoretisk perversjon”.

(Holter og Kalleberg, red 1996: 38)

En annen grunnsetning i vitenskapsteorien er hvem som stiller samfunnsvitenskapelige problemstillinger og hvorfor? Hvilke motiver ligger bak valg av forskningsfelt? Spørsmålene er avledet fra Webers grunnleggende bekymring på vitenskapens vegne om at det er spørsmål av praktisk art som gir støtet til samfunnsvitenskapelig forskning, og at andre ikke-praktisk orienterte forskningsproblem ikke anerkjennes.

Kalleberg understreker at det er forskeren som konstruerer sine spørsmål, og som må ta ansvar for dem. Han refererer til Bourdieu og Wacquant som la vekt på at det å stille gode spørsmål både krever en evne til å ta inn over seg faglige diskusjoner og relevante deler av den sosiale virkeligheten, og å kunne distansere seg fra disse sammenhengene.

(Holter og Kalleberg, red 1996: 37)

Piet Hein, skriver Kalleberg videre, hevdet en gang at det er først når vi har svaret, at vi riktig forstår spørsmålet.

(Holter og Kalleberg, red 1996: 34)

Et tredje vitenskapsteoretisk grunnlag er det etiske grunnlaget. Oppgavens spørsmål, målsetting, og problemstilling er knyttet til det erfaringsbaserte masterstudiet og relatert til oppgaveskriverens nysgjerrighet for begrepet makt og diskursen "utdanningsledelse".

Et etisk perspektiv hos Weber er at forskerne skal være seg bevisst sine egne, subjektive oppfatninger innenfor det feltet en driver forskning på. Samfunnsvitenskap definerer han som "forstandens ordning av kjennsgjerningene". Dermed vil samfunnsforskning nødvendigvis måtte konfronteres ulike verdisyn. Det er ulike måter å gjøre det på. Den mest krevende, og etter Webers syn, den mest ærlige måten å gjøre det på, er at forskeren flagger sine egen verdier, sitt eget verdigrunnlag, sin egen "livsanskuelse" sammen med andres verdigrunnlag, når forskeren skal presentere sin forskning på felt som i særlig grad berører ulike verdisyn. I det ligger også at forskeren skal være seg meget bevisst på faren for samrøre mellom den upartiske vitenskapen og egne meninger basert på sitt individuelle verdisyn, sine idealer. For, som han sier, "det finnes overhodet intet slektskap mellom *holdningsløshet* og *vitenskapelig* "objektivitet".

(Weber 1971: 170)

Weber hevder at samfunnsforskningen skal overlate til menneskene selv å gjøre sine valg, ta sine beslutninger ut fra tilgjengelig viten og egne vurderinger. Forskningen skal vise ulike sammenhenger, men ikke gjøre anbefalte veivalg på vegne av andre. Forskning skal indirekte også kunne stille spørsmål ved om de mål som settes er meningsfulle, men ikke konkludere. *"Å treffe valget, er det handlende menneskets sak"*

(Weber 1971: 163)

Webers forskningsetiske forståelse blir utvidet med et punkt når Kalleberg deler det forskningsetiske perspektivet inn i det han kaller tre forskningsopplegg – konstaterende, vurderende og konstruktive forskningsopplegg. Et konstaterende

forskningsopplegg legger vekt på at forskeren søker å være mest mulig nøytral i forhold til aktørene i det studerte feltet. I et vurderende forskningsopplegg involverer forskeren seg i en normativ argumentasjon, mens forskeren i et konstruktivt forskningsopplegg bidrar både til å forstå, forklare og forbedre studerte samfunnsforhold.

(Holter og Kalleberg, red 1996: 50)

Denne oppgaven følger et konstaterende forskningsopplegg, der empiri søkes beskrevet og analysert på empiriens og informantens egne premisser.

Forskningsdesign

Den vitenskapsteoretiske forankringen har dermed lagt premissene for oppgavens forskningsdesign. Positivistisk vitenskapsteori egner seg dårlig innen samfunnsforskning. Dermed utelukkes nærmest en form for naturvitenskapelig hypotesetesting. Med andre ord bør, i god webersk tradisjon, samfunnsforskningen innta et mer induktivt perspektiv, der utvikling av teoretiske begrep heller en universelle lover preger det vitenskapelige arbeidet.

(Weber 1971: 194)

Weber gir dermed en begrunnelse for bruk av kvalitative metoder i samfunnsforskningen. Det foranderlige kan teoriseres, men vanskelig generaliseres. Utvikling og bruk av teoretiske begreper vil systematisere kvalitative data, og skape et grunnlag for analyse.

Pierre Bourdieus begreper om makt, sosialt felt og symbolsk kapital ble utgangspunkt for analysearbeidet i oppgaven. Teorier om makt og maktbegreper, og begrunnelser for valg av Bourdieu drøftes i neste kapittel.

Kvalitative forskningsmetoder

Kvalitative forskningsmetoder er mangfoldige. De vanligste kvalitative datainnsamlingsmetodene er intervju, observasjon, intervensjon, dokumentanalyse og kildegransking. Intervju og observasjon er ofte brukt i narrativ forskning. Intervensjon

i kombinasjon med observasjon brukes ofte i aksjonsforskning, mens en kombinasjon av alt gjerne brukes i det som kalles Grounded teori.

Intervju og observasjon er en biografisk forskningstilnærming som inntar et narrativt perspektiv. Det vil si at den subjektive erfaringen vektlegges, at erfaringen skapes som en fortelling, at fortellingen forankres i en situasjon eller i en kontekst, at forskningstilnærmingen er mer opptatt av mening enn av fakta, at mening skapes via interaksjon med omgivelsene, og at tenkning og handling henger nøye sammen. Den biografiske forskningstilnærmingen inkluderer et midlertidig element.

(Møller 2004: 23)

Denne oppgavens forskningsdesign bygger på en kvalitativ forskningsmetode med intervju som datainnsamlingsmetode.

Som teoretisk grunnlag for utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene, ligger Monica Dalens bok "Intervjuet som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming", og Steinar Kvaales bok "Det kvalitative forskningsintervju".

Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

Fortellinger og samtaler blir i dag ansett som sentrale i arbeidet med å innhente kunnskap om den sosiale verden, innbefattet vitenskapelig kunnskap, sier Kvale.

(Kvale 1997: 24)

Noe av den spesielle verdien med å bruke intervju som datainnsamlingsmetode ligger i at "intervjuets følsomhet og dets nærhet til personens måte å oppleve verden på kan gi kunnskap som kan brukes til å forbedre menneskets situasjon".

(Kvale 1997: 25)

Intervjuene i oppgaven ble gjort med utgangspunkt i en intervjuguide utviklet på bakgrunn av problemstillingen i oppgaven.

Om utviklingen av en intervjuguide skriver Dalen at det er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette oppgavens problemstilling til konkrete spørsmål.

(Dalen 2004: 30)

Internasjonalisering av den nasjonale skoleutviklingen, blant annet gjennom OECD's statistikker og undersøkelser, påvirker trolig den enkelte rektors forhold til, og bruk av makt, enten han jobber som rektor på en skole i New Zealand eller på en skole i Norge.

Det var en av grunnene mine for å gjøre en studietur i februar 2005 til Australia og New Zealand, to medlemsland i OECD som geografisk ligger så langt fra Norge som praktisk mulig.

I Melbourne gjennomførte jeg intervju med tre rektorer, og i Auckland hadde jeg intervju med fire rektorer. Et halvt år senere, i september 2005, gjorde jeg tilsvarende intervjuer med fire rektorer i Stockholmsområdet og fire rektorer i Osloområdet.

Intervjuene ble tatt opp på iPod, deretter overført som lydfil til Mac'en min. De fire norske intervjuene ble deretter transkribert, ord for ord, mens innholdet i de andre intervjuene ble skrevet som oppsummeringer. Dette danner datagrunnlaget for masteroppgaven.

En narrativ tilnærming i bearbeiding av datagrunnlaget

Jorunn Møller har en grundig innføring i biografisk og narrativ forskningstilnærming i boka "Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet". To sentrale begrep i den narrative forskningstilnærmingen er livsskildring og livshistorie. Oppsummert skriver Møller at livsskildring er en subjektiv framstilling om ens liv, mens en livshistorie er som en fortelling som forankres eller lokaliseres innenfor en historisk, kulturell og politisk kontekst.

(Møller 2004: 25)

Bearbeidingen av de transkriberte intervjuene begynte som ren gjennomlesing og ble deretter kategorisert i Bourdieus begreper om makt, sosialt felt og symbolsk kapital.

Underveis i kategoriseringen kom de fire spesifikke fortellingene fram – Fortellingen om makt og aldersblanding på Flaten skole, Fortellingen om makt og tillit på Kollen skolen, Fortellingen om makt og synliggjøring på Bekken skole, og Fortellingen om makt og omorganisering på Dalen videregående skole.

Intervjuene av de fire norske rektorene – to menn og to damer, to rektorer fra barnetrinnet, en fra ungdomstrinnet, og en fra videregående opplæring – ble analysert gjennom en narrativ tilnærming. Ved å gjøre hver av de fire norske intervjuene om til en fortelling om makt og en aktuell utviklingshendelse på den respektive skolen, ble det mulig å kategorisere fortellingen i teoretiske begreper, altså en kombinasjon i bruk av en deduktiv og induktiv tilnærming. Slik ble intervjuene til livshistorier.

Etter analyse av hver fortelling ble noen poeng avslutningsvis trukket fram, og de dannet til slutt grunnlaget for det som kan benevnes som en syntese av alle oppsummeringene, under kapittelet ”Makten og læren i de fire fortellingene”. Analysemetoden ble derfor en veksling mellom en deduktiv og en induktiv bearbeiding av datamaterialet, en veksling mellom en bruk av teoretiske begreper og oppdagelser gjort gjennom analysen av datamaterialet.

Begrensninger.

Det var fristende å gjøre en tilsvarende analyse av alle de utenlandske intervjuene også, men det hadde blitt en for stor oppgave i denne sammenhengen. Et perspektiv som derfor ble forlatt, var å undersøke om rektors holdninger til, og bruk av makt var merkbart forskjellig mellom rektorer fra et skandinavisk skolesystem med basis i en tysk dannelsesstradisjon på den ene siden, og rektorer fra Australia og New Zealand med basis i et angloamerikansk skolesystem på den andre siden.

Et annet perspektiv som ble forlatt underveis, var å gjøre en grundigere analyse av i hvilken grad rektorer faktisk hadde innflytelse på elevenes læringsresultater. Underveis i arbeidet med oppgaven hadde jeg en kort korrespondanse med John Hattie, en skoleforsker og professor ansatt ved universitetet i Auckland om temaet. Han sendte meg et par studier knyttet til i hvilken grad lærerne påvirket elevenes læring, og skrev som en liten kommentar om rektors innflytelse:

”I am not the best person, and suggest you contact my colleague Helen Timperley (who I have copied into this email) as she is doing much more germane work on this topic. I also attach a couple of articles suggestive more of my work which is more teacher than principal focused -- partly because I

have seen too few principals that make a difference to schools -- not that they cannot (Helen;s work certainly shows some outstanding examples) but the trickle down effect on achievement too difficult to find. Principals, however, can have major influences on teachers learning and this is much more exciting.”

Jeg kuttet dessuten ut nok et interessant internasjonalt perspektiv i oppgaven. Det handlet om å finne ut i hvilken grad undersøkelser, rapporter, statistikker og annen publisasjon fra OECD påvirker norsk utdanningspolitikk. På en henvendelse til Kjetil Måseide i UFD hvor jeg blant annet stilte følgende spørsmål

”Kan du sende meg noe informasjon om hvordan Utdannings- og forskningsdept. følger opp de årlige internasjonale utdanningsstudiene og rapportene fra OECD knyttet til utdanning? Hvordan påvirker OECD den norske utdanningspolitikken?

Jeg vil bruke noe av det i innledningen til oppgaven min.”

fikk jeg som svar

”Publikasjoner fra OECD er en del av det kunnskapsgrunnlaget som finnes når det gjelder internasjonal, komparativt materiale om utdanning og utdanningssystemer. Når det gjelder i hvilken grad anbefalinger fra OECD har innflytelse på den norske utdanningspolitikken vil jeg anbefale at du søker informasjon fra forskningsmateriale og fra forskerhold, som kan gi et bredere og mer objektivt syn på dette enn departement og direktorat kan gjøre.

Med vennlig hilsen

Kjetil Måseide ”

Å forfølge den anbefalingen innenfor en masteroppgaves rammer og den gitte problemstilling ville bli å gape over for mye. Derfor ble det perspektivet også forlatt.

Alternativet ble derfor å sammenligne funnene i analysen av de fire norske fortellingene med beskrivelsene av hva rektorene i de utenlandske intervjuene fortalte. Jeg valgte ut to intervjuer fra New Zealand og to fra Australia som grunnlag for det

som ble en reflekterende sammenligning med analysene av de fire norske fortellingene.

Validering av fortellingene

Validering handler om å stille krav til kvaliteten i det innsamlede datamaterialet. Sigmund Grønmo trekker i boka "Samfunnsvitenskapelige metoder" fram fem krav til vurdering av kvaliteten. Jeg har samlet dem i to krav, som denne oppgaven valideres etter.

Det første kravet knyttes til forarbeidet. Datamaterialet skal i størst mulig grad representere faktiske forhold og inneholde det Grønmo kaller sann informasjon i forhold til problemstillingen.

Validiteten i fortellingene knyttes i denne sammenhengen til systematisk bruk av innsamlingsmetoder, til systematisk bruk av analysemetoder, og til å ha en så eksplisitt beskrivelse og dokumentasjon på den teoretiske, metodologiske og kontekstuelle forankringen som mulig.

Det systematiske ved innsamlingsmetodene i oppgaven knyttes til at hver informant på forhånd fikk en skriftlig informasjon om hva jeg ønsket å intervju dem om. Problemstillingen ble referert, Webers definisjon av makt ble referert og noe av begrunnelsen for å forske på det definerte feltet ble nevnt. Jeg oppdaget likevel at informantene hadde forberedt seg svært ulikt, fra å ha gjort notater til det avtalte intervjuet til ikke å ha lest informasjonen fra meg. Jeg måtte ved åpningen av intervjuene på ulike måter sikre at hver av informantene hadde et bilde av hva jeg var ute etter. Det kan ha gjort at intervjuobjektene svarte noe ulikt på innledningsspørsmålene mine, men jeg tror det ikke, i hvert fall ikke etter at det semistrukturerte intervjuet først var kommet i gang.

Et annet systematisk grep ved innsamlingsmetodene var utvikling og bruk av intervjuguide. Den følger som vedlegg til oppgaven, både på norsk og engelsk. Intervjuguiden ble brukt veiledende under intervjuene. Etter en kort innledning fra meg, ble det semistrukturerte intervjuet åpnet med å be rektor fortelle litt om skolen

sin, om antall elever, ansatte og om en beskrivelse av det sosioøkonomiske området skolen ligger i. Dermed startet fortellingen om utviklingsarbeid på skolen og måter rektor hadde gått fram på for å få ting til. Langt ute i et intervju med Brenda i Australia, sa hun plutselig: *"You haven't still given me a question."* Da hadde vi kommet over halvveis i den timen vi brukte på intervjuet, og jeg hadde allerede fått mye informasjon om hennes holdning til og bruk av makt ved utvikling av skolen sin. Jeg hadde jo stilt henne spørsmål underveis, men mine spørsmål var mer å oppfatte som oppfølgingsspørsmål til hva hun fortalte, nærmest som for å lede samtalen videre. Slik fungerte intervjuguiden for meg i de fleste intervjusituasjonene. Men i det ene intervjuet jeg hadde i Norge, måtte jeg jobbe mer med informanten for å få de opplysningene jeg trengte. Da brukte jeg intervjuguiden mer som et manus; et manus som jeg av og til måtte lese i underveis for å få med de mest sentrale momentene, og det påvirket jo intervjusituasjonen, som beveget seg bort fra et semistrukturert til et strukturert intervju.

Bearbeidingen av intervjuene ble gjort med en biografisk forskningstilnærming i et narrativt perspektiv. Min variant i bruk av fortelling er en amputert utgave av Amia Lieblich's modell. Hennes modell er firedelt, der to perspektiver knyttes til det holistiske, og to til kategoriseringen. Oppgavens analyse bruker bare to av de fire, med fokus på innhold i det holistiske perspektivet og ved kategoriseringen. Slik ble det utviklet fire fortellinger om fire spesifikke tema i intervjuene, fra hver av de fire norske rektorene.

Refleksjonen som gjøres rundt intervjuer som ble gjort i New Zealand og Australia, er basert på oppsummeringer av intervjuene. Alle intervjuene ligger som lydfiler på Mac'en, men bare ett intervju ble transkribert ord for ord etterpå. Det gjelder intervjuet med Wayne i Melbourne. De andre ble delvis transkribert, og delvis oversatt til norske oppsummeringer innenfor de kategoriene de norske fortellingene ble strukturert etter. Dette utgjør det skriftlige datagrunnlaget for de intervjuene jeg gjorde i New Zealand og Australia. Det var også en av grunnene til at jeg valgte å bruke dem som refleksjonsgrunnlag i oppgaven, ikke analysegrunnlag.

Birger Baklien stiller spørsmål om våre handlinger er styrt av det som Argyris og Schön kaller "uttrykte teorier" eller "bruksteorier". "Uttrykte teorier" er teorier for

handling som den enkelte av oss helst vil fortelle til andre. En annen betegnelse på det samme fenomenet er ”søndagsfortelling”. ”Bruksteori” er ikke nødvendigvis det motsatte, men kan være det. ”Bruksteori” er teori om de handlinger vi faktisk gjør, ikke bare sier at vi gjør. ”Hverdagsfortelling” er et annet ord på bruksteori.

(Baklien 2004: 16)

I hvilken grad fortellingen til Mari, Mads, Mette og Martin er det Argyris og Schön kaller en søndagsfortelling eller en hverdagsfortelling, har jeg ikke fakta å dobbeltsjekke informasjon på. Det kan være en svakhet ved analysen, men oppgavens problemstilling har vært å analysere om, og i hvilken grad rektorer er bevisst sin makt og bruker den konstruktivt i utviklingen av skolen. Min vurdering er at de fire fortellingene er troverdige med hensyn til intervjuobjektene redelighet og åpenhet når det gjelder deres forhold til og bruk av makt i utvikling av skolen.

Mari gjør fortellingen sin troverdig når hun gjentatte ganger trekker fram at hun fortsatt må overbevise foreldre og deler av personalet om at aldersblanding er en styrke for læringsarbeidet på Flaten skole.

Mads’ fortelling blir troverdig gjennom sine eksempler på hvilke hindringer han måtte overvinne, hvordan han tok saken på for å etablere tillit i personalet på Kollen skole, og de resultatene skolen kan vise til nå.

Mettes fortelling handler om synliggjøring av Bekken skole, og bidrar til troverdighet ved både å fortelle om generell lærerskepsis til ledelse, om sine to ”kranglete år” og hvordan de ikke ga opp å bli demonstrasjonsskole.

Martins troverdighet i fortellingen skapes i begrunnelsene for de grep han gjorde for å omorganisere undervisning og læring på Dalen videregående skole.

Det andre kravet i valideringen knyttes til intervjuobjektet og gjennomføringen av datainnsamlingen. Validiteten i oppgaven knyttes i denne sammenhengen til at utvelgelse av intervjuobjekter gjøres på en systematisk og forsvarlig måte, at intervjuobjektene har relevans i forhold til problemstillingens forutsetninger, og at det er en avklart relasjon mellom intervjuobjektet og intervjueren.

(Grønmo 2004: 218)

Begrepet makt er forankret i Max Webers definisjon. Det fikk alle informantene orientering om før intervjuet. Når det gjelder hvilke teoretiske analysebegrep jeg

deretter kom til å bruke, så ble ikke informantene orientert om det på forhånd. Vi snakket altså ikke sammen om symbolsk makt, symbolsk vold eller symbolsk kapital, rett og slett fordi jeg selv først fikk tak i begrepsinnholdet slik det er brukt i oppgaven, gjennom analysen av intervjuene. Til gjengjeld fikk informantene en beskrivelse av hva jeg hadde tenkt å bruke intervjuene til, og de fikk en forsikring om at all informasjon skulle anonymiseres.

Jeg ønsket å gjøre intervjuer med rektorer som av ulike grunner ble vurdert som reflekterte og dyktige, rektorer på skoler som andre skolefolk reiste til for å lære mer om. Avtalene med rektorer i Australia og New Zealand gjorde jeg ved å bruke mitt internasjonale kontaktnett. Jeg var på studietur til Australia og New Zealand første gang i 2002, og knyttet noen kontakter med rektorer allerede da.

I Australia fikk jeg avtaler med to rektorer på barnetrinnet og en som var rektor på videregående opplæring, to menn og en kvinne. I New Zealand gjorde jeg intervju med tre rektorer på barnetrinnet, og en rektor på ungdomstrinnet, tre menn og en kvinne.

Ved å sende en forespørsel til skoleadministrasjonen i en større kommune på Østlandet, fikk jeg en liste over navn på aktuelle rektorer jeg selv kunne kontakte for avtale. Fire rektorer fra lista ble plukket ut og kontaktet, og de sa seg alle villige til å delta som informanter i masteroppgaven. Av de norske rektorene jobber to på barnetrinnet, en på ungdomstrinnet og en i videregående opplæring, to menn og to kvinner. Alderen på rektorene sprer seg fra rundt 35 år til 60 år.

Fordelingen på ulike skoleslag, med ulik erfaringsbakgrunn som rektor, begge kjønn representert og skoler som ligger i forskjellige sosioøkonomiske områder, gir et godt utgangspunkt for spredning i datagrunnlaget.

Ulike skoleslag, kjønn og alder var likevel sekundære utvalgsriterier i alle landene, fordi analysen av empirien ikke ville legge vesentlig vekt på forhold knyttet til alder og kjønn. Det kan være en svakhet ved analysen, men intensjonen med intervjuene var som nevnt å undersøke hvilke holdninger rektorer har til begrepet makt, analysere hvordan makt brukes konstruktivt i utvikling av skolene de er rektorer på, og se hva som kan læres av analysen.

Grønmo stiller også krav om at det innsamlede datamaterialet bør være minst mulig påvirket av studien, eller av opplegget for datainnsamlingen. Det kravet valgte jeg vekk allerede før datainnsamlingen startet. Gjennom alle intervjuene har jeg stilt åpne spørsmål, fått interessante svar og forfulgt enkelte tema i samtalen i ønsket retning blant annet ved å gi til kjenne egne synspunkter, holdninger og verdier. Weber poengterer at samfunnsforskning nødvendigvis må konfronteres ulike verdisyn. En slik form for deltakelse forankres etisk hos Weber, ved at forskeren flagger sine egen verdier, sitt eget verdigrunnlag, sin egen "livsanskuelse" sammen med andres verdigrunnlag, når forskeren skal presentere sin forskning på felt som i særlig grad berører ulike verdisyn. I det ligger også at forskeren skal være seg meget bevisst på faren for samrøre mellom den upartiske vitenskapen og egne meninger basert på sitt individuelle verdisyn, sine idealer. For, som han sier, "det finnes overhodet intet slektskap mellom *holdningsløshet* og *vitenskapelig* "objektivitet".

(Weber 1971: 170)

Dette ligger til grunn i datainnsamlingen, og er avklart med hver av intervjuobjektene underveis i intervjuene.

Etter avtale med hver enkelt rektor, gjorde jeg opptak av alle intervjuene. Det ble deretter transkribert. De transkriberte norske intervjuene ble sendt til informantene for at de kunne komme med kommentarer eller rette på noe av det de hadde uttrykt. Ingen av de fire norske rektorene kom med tilbakemeldinger, noe jeg tolker som en forsikring om at det som var skrevet ned, stemte med det de selv ønsket å formidle.

Analyse av fire norske fortellinger om makt

"May be because of language differences, may be because of cultural differences, a lot of people like me will not talk about power. We will probably talk about leadership."

"I want to talk about purpose, not power. And I want to talk about passion, passion for purpose."

"Power is for me similar with colonialism."

"My opinion is, and it is a personal opinion, that a good leader does not talk and think about power."

Dette er noe av hva Russel, rektor på en barneskole i Auckland, New Zealand, sa til meg om sitt syn på makt og ledelse, da jeg intervjuet ham i slutten av februar 2005. Med sine uttalelser om makt, ledelse og utvikling går han rett i kjernen av det jeg vil forske på i denne oppgaven.

Mads, en rektor på en stor ungdomsskole i en stor by i Norge, hadde et ganske annet syn på makt. Hans holdninger til makt og ledelse kommer fram gjennom følgende sitater fra intervjuet jeg hadde med ham i september 2005:

"Vi har brukt, .. vi har vært bevisste på at vi må bruke makt, men vi må også ha legitimitet. For hvis du bygger opp en legitimitet i bønn så skjønner alle egentlig at det er ikke mulig å omforene fire motstridende ønsker. Du må ta noen beslutninger på vegne av kollektivet. Og hvis de har tillit til at de beslutningene som tas er til det beste for kollektivet så er det ikke noe problem å bruke makt."

"Jeg mener at historikken på vår skole, det er pendelsvingningen som går fra ikke-ledelse til maktmisbruk til en form for balansert, fornuftig, jordnær, kjernesentrert ledelse."

Min rektor i Auckland, Russel, distanserer seg fra begrepet makt, blant annet fordi det, i følge ham, minner ham om personers overgrep mot andre, og det assosieres med et herredømme der noen er undertrykkere og andre undertrykkes (colonialism), der makt i hans oppfatning opprettholdes gjennom trusler om vold og direkte bruk av

vold. Kort sagt identifiserer han begrepet makt med overgrep. Og han er langt fra alene om å se på makt som en negativ egenskap.

Samtidig har andre rektorer, som Mads i Norge, en helt annen forståelse av sin egen posisjon og bruk av makt; makt brukt konstruktivt i utvikling av læringsmiljø og forbedring av læringsresultat på egen skole. Makt skaper altså svært ulike assosiasjoner og brukes dermed bevisst og ubevisst på helt ulike måter.

Analysen er delt opp i fire fortellinger. Hver fortelling tar utgangspunkt i et spesifikt gjennomgangstema fra de individuelle intervjuene, og brukes i analysesammenheng. Fortellingene og gjennomgangstemaene er svært ulike, men alle fire fortellingene knyttes til rektors bruk av makt for å utvikle skolen. I den videre analysen vil jeg søke å finne i hvilken grad rektorene har et bevisst forhold til makt, og hvordan de bruker den for å fremme det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen.

Som teorigrunnlag for analysen har jeg valgt å bruke Bourdieus begreper sosiale felt, symbolsk makt, symbolsk vold og symbolsk kapital, og sette begrepene inn i rektorenes fortellinger om ledelse, makt og utvikling av sin skole.

Samtalene med fire norske rektorer danner grunnlaget for å forfølge problemstillingen i oppgaven. De indikasjoner jeg finner gjennom analysen av disse samtalene, blir deretter knyttet opp til samtaler jeg hadde med australske og new zealandske rektorer. Det gjøres for å se om norske rektors måter å forholde seg til og bruke makt på er ”typisk norsk” eller om systemer som nasjonalt kvalitetssikringssystem, delegert resultatansvar for den enkelte rektor på områdene pedagogisk utviklingsarbeid, personalutvikling og budsjettarbeid, fritt skolevalg for foreldrene, samt økonomiske rammer til skolen beregnet ut fra elevtall (stykkprisfinansiering) – er det Røvik kaller institusjonaliserte standarder.

Teorien bak begrepene er presentert og satt inn i sin sammenheng i kapittelet om makt. Derfor vil jeg her som innledning til analysen bare kort repetere noe av hva som ligger i begrepene.

Det sosiale feltet

Et sosialt felt er sammensatt av aktører med noen felles interesser, for eksempel på sosiale, faglige eller økonomiske områder. Aktørene har samtidig også ulike motiver for å være deltakere i feltet.

Dermed oppstår det en spenning, en dynamikk i feltet, som Bourdieu mener er nødvendig for at et felt skal kunne bestå. Spenningen er representert gjennom begrepene ”reproduksjon” og ”habitus”.

(Engelstad, 1999: 66)

I oppgavens analyse omfatter de sosiale feltene i ulik grad følgende aktører: Rektor, ansatte på skolen, elevene, foreldrene, driftsstyret, rektors overordnede på bydels- eller kommunenivå, det kommunalpolitiske nivået og enkelte ganger det nasjonale politiske nivået.

Symbolsk makt

Symbolsk makt er et sammensatt begrep og knyttes til et annet sammensatt begrep - symbolske systemer. Symbolske systemer er redskaper for kunnskap og for kommunikasjon, sier Bourdieu..

I et felt brukes kunnskap og kommunikasjon som symbolsk makt blant annet for å strukturere strukturene i feltet – altså for å produsere og reprodusere feltets gjeldende sett av verdier og normer.

(Bourdieu 1996: 40)

Bourdieu ser at den symbolske makten defineres gjennom et bestemt forhold mellom de som utøver makt, og de som makten utøves på.

(Bourdieu 1996: 45)

Det betyr i analysen at det som defineres som symbolsk makt vil variere fra person til person, og i forhold til hvilke relasjoner de inngår i. Dermed har Bourdieu noe av den

samme begrunnelse som Foucault har, som sier at makt er unik og til stede i en hver relasjon med en gang en relasjon etableres.

Hvilke relasjoner symbolsk makt knyttes til i denne oppgaven varierer, men her nevnes noen eksempler:

- Rektors relasjon til personalet i forhold til endring og pedagogisk utvikling.
- Rektors relasjon til søkere i intervjusituasjonen.
- Rektors relasjon til elever og deres læringsmiljø.
- Rektors relasjon til foresatte og deres forventninger tilskolen.
- Rektors relasjon til nærmiljøet.
- Rektors relasjon til sine overordnede.

Symbolsk vold

Symbolsk vold beskrives som en prosess der en serie handlinger, strukturelle som mentale, leder til en tilsynelatende opplagt konklusjon. Det vilkårlige valget i mange ulike handlinger underveis får et preg av å være logiske konsekvenser av hverandre. Bourdieu beskriver prosessen som *"en lang serie instituerende handlinger,..(presentert)..under et skinn av naturlighet"*.

(Bourdieu, 1996: 54)

Med andre ord blir symbolsk vold summen av de symbolske systemene som brukes i et felt for å erobre eller opprettholde egne verdier og normer. Maktkampen handler om å vinne posisjonen for egne sett av normer og verdier.

I oppgaven konkretiseres symbolsk vold gjennom å ta tak i en serie handlinger som fører til:

- Implementering av ideer
- Omorganisering av skolen
- Sanksjoner overfor ansatte og elever
- Personalutvikling
- Beslutninger
- Resultatansvar

Symbolsk kapital

Symbolsk kapital er hos Bourdieu et samlebegrep på egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en sosial gruppe. Både økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital kan konverteres til symbolsk kapital.

(Engelstad red. 1999: 55)

Symbolsk kapital er på samme tid et kollektivt redskap for å bevare eller øke den kollektive dominansen i et felt, og en individuell strategi for å knytte seg til den gruppen som dominerer i feltet.

(Bourdieu 1996: 90)

Rektors symbolske kapital blir i analysedelen knyttet til symbolske systemer som nasjonalt kvalitetssikringssystem, demokrati, normer og verdier.

Fortellingen om makt og aldersblanding på Flaten skole

Mari har vært rektor lenge. De siste åtte årene på Flaten skole. Hun er erfaren og har før Kunnskapsløftet implementert to nasjonale læreplaner i sin skolelederkarriere. Skolen ligger i et etablert boligområde og ble besluttet omgjort til en 1 – 10 skole da Reform 97, og 6-åringenes inntog i skolen var et faktum. I 1997 startet skolen som en 1 – 4 skole, med planlagte årlige utvidelser av ett og ett klassetrinn, slik at skolen nå er en fullt utbygd 1 – 10 skole.

En av hovedgrunnene til at Mari ønsket å være rektor ved Flaten skole, var å ta utfordringen med å danne aldersblandede grupper på en byskole, grupper der elever fra flere klassetrinn gikk i samme ”klasse”. Når dette nevnes spesielt, er det fordi de aldersblandede klassene har vært et tema for diskusjon mellom rektor, de ansatte, foreldrene og rektors overordnede helt siden skolen innførte aldersblanding i 2000, og analysen konsentrerer seg derfor om denne fortellingen.

Om sitt forhold til makt, sier hun:

”Maktbegrepet hos meg føler vel jeg handler om muligheten til å kunne gjøre ting.”

”Noen saker i organisasjonen er viktigere å vinne enn andre, og det er viktig for meg å plukke saker som jeg skal vinne.”

”Jeg har makt ved å velge ut hvilke saker jeg da vil legge fram for driftsstyret, og hvordan jeg legger det fram.”

Sosialt felt

Intervjuet jeg hadde med henne rammer inn et sosialt felt, der aktørene er rektor, de ansatte, foreldrene og rektors overordnede. De har felles interesse av å skape en skole i utvikling; men de har til dels ulike begrunnelser. Aktørenes habitus, den handlingsberedskap hver enkelt aktør har med seg inn i feltet, er ulik. Rektors habitus knyttes i dette feltet til lang erfaring som skoleleder, god resultatoppnåelse fra tidligere skoler, ferdigheter knyttet til læreplananalyse og evnen til å uttrykke forventninger til medarbeidere, foresatte og overordnede.

Rektor

En hovedgrunn til at hun søkte og fikk stillingen som rektor på Flaten skole, var hennes motivasjon for å innføre L97. *”Og da var jeg veldig klar på at nå var det en ny læreplan og at den læreplanen skulle realiseres”*, sier hun om ett av sine hovedpoeng hun brukte i tilsettingsintervjuet.

Rektors overordnede

Kommunen ved skolesjefen er spesielt interessert i de erfaringene som blir gjort med aldersblanding på Flaten skole. Underveis i ombyggingsprosessen forteller Mari at *”.. så kom det hjem en delegasjon fra Sverige – jeg var ikke med – det var noen verneombud, noen politikere og noe sånt noe – og kom hjem og sa: Vi prøver dette på Flaten. Og den fikk jeg plutselig høre på neste byggemøte!”* Det skapte først en spenning mellom rektors overordnede og rektor. I neste runde, etter at hun hadde tatt

i mot utfordringen, skapte det en tilsvarende spenning mellom rektor, lærerne og de foresatte.

Lærerne

Lærerne på skolen hadde også ganske lunkne holdninger til innføringen av aldersblanding på en byskole. Mari forteller at *"I starten så syntes jo lærerne at det var helt håpløst."*

Selv etter å ha jobbet med og høstet til dels gode erfaringer med aldersblanding, er det lærere som fortsatt stiller spørsmålstegn ved skolens organisering. *"Etter åtte år med aldersblanding begynte det fra lærersiden å komme flere, særlig fra ungdomstrinnet – og mellomtrinnet – med krav om lærebøker."*

Implisitt ligger det et ønske om en endret struktur i organiseringen på skolen. Så feltet er definert, og den nødvendige spenningen er til stede på Flaten skole.

Foreldrene

Noe av spenningen mellom rektor og foreldrene uttrykker rektor Mari ved å trekke fram foreldreholdninger allerede ved oppstarten av skolen. Hun forteller om en aktiv foreldregruppe som vil ha det slik de ber om. *.."de elevene som hadde gått i en klasse på naboskolen, de skulle da gå i samme klasse her. Det var et krav fra foreldrene."*

Gjennom hele perioden fram til intervjuet ble gjort høsten 2005 har foreldrene hatt en aktiv rolle i feltet, noe som har opprettholdt et relativt høyt spenningsnivå. Om forholdet til foreldrene sier hun blant annet: *"Foreldrene har litt lett for å skylde på alderblandingen hvis det er et eller annet som ikke fungerer."*

Symbolsk makt

I forhold til personalet

Motstanden mot aldersblandingen er tydelige i feltet, representert ved foreldre og skeptiske lærere. Likevel fortsetter Flaten skole med aldersblandingen, noe som betyr at rektor fortsatt har et grep om reproduksjonen.

Rektors sett av normer og verdier holder så og si stand. Mari beskriver for eksempel samarbeidsforholdet mellom seg og de tillitsvalgte som god, og at mye av det som er utrettet underveis av pedagogisk utvikingsarbeid handler om å gi og ta i forhold til lærerne. Rektor brukte mye tid på å motivere og begrunne hvorfor det var en god ide å gjøre Flaten skole til en forsøksskole med aldersblanding. Og ved enkelte viktige valg har hun fått lønn for motivasjonsarbeidet.

Tilliten og samarbeidet illustrerer hun blant annet ved å si:

”Tiltakene finner vi i samarbeid. Etter at vi måtte ta inn 30 og 32 elever i de to gruppene på 1.trinn sa jeg at vi setter i gang en ekstra gruppe. Men da kom lærerne og sa at ”ja men, vi har færre 2.klassinger. Hvis vi slår sammen, da blir det mindre enn 28 i hver gruppe, og vi skal jo ha aldersblanding, rektor!” Greit, sa jeg.”

Noen lærere var klare for å ta konsekvensen av aldersblandingen. De tok ansvar og så muligheter rektor ikke selv bevisst la opp til.

Den symbolske makten utøves uten å være klar over at den utøves, og skaper delaktighet uten at deltakerne er klar over at de utsettes for makt, sier Bourdieu om dette fenomenet. Dette er en form for symbolsk makt som betegnes som usynlig. Mari bruker slike former for symbolsk makt til å strukturere strukturene, altså til å produsere og reprodusere feltets gjeldende sett av verdier og normer ved bruk av usynlig symbolsk makt.

Intervjusituasjonen ved tilsettinger av nye lærere, er et symbolsk system som hun bruker symbolsk makt gjennom. Hun legger vekt på egenskaper hos søkere som passer inn i systemene på skolen.

”Og det har noe med intervjuer og sånt å gjøre, du må være villig til å jobbe i en aldersblandet gruppe, du må være villig til å stå på, det er ingen som har lagt løpet for deg. Det nytter ikke i den gruppen som er aldersblandet og komme inn med fagbøker for det trinnet som du mente at en tredjedel av den gruppen sitter i. De må tenke annerledes.”

På den måten kan hun gjennom intervjuene strukturere strukturene i feltet, altså sikre reproduksjon av sine sett av normer og verdier.

I forhold til foreldrene

Mari prøver gjennom kunnskap og kommunikasjon bevisst å overbevise foreldrene om at det er en fordel for elevene og deres læring at de går i aldersblandede grupper. Forsøk på å overtale og å overbevise en annen part er en form for symbolsk makt som Bourdieu beskriver som performative talehandlinger. Når overtalelser og overbevisning lykkes, snakker han om performative talehandlinger med illokusjonær kraft.

Det var litt tvil i starten, og så har vi jobbet videre med dem (foreldrene, min anm.) om lærebøker, og så har det godt veldig bra lenge, og så kom det opp igjen i fjor – etter åtte år – da begynte noen å se – og det kan komme av at noen av lærerne har følt at nå et er det veldig mye vi skal ha, nå må vi i hvert fall være sikret at det som lærebokforfatterne har skrevet, det sikrer vi ved å bruke den læreboka. Og da begynte det fra lærersiden å komme flere, særlig fra ungdomstrinnet – og mellomtrinnet – på krav om lærebøker.

Det er bare i bestemte kontekster at performative talehandlinger får kraft til å utrette det de foregir å gjøre, og det virker ikke som at Mari har nådd fram med sitt budskap utelukkende på bakgrunn av kunnskap og kommunikasjon, noe følgende sitat viser:

”Vi skal ikke ha faste lærebøker til alle elever. Det skal være et spekter av lærebøker, masse lærebøker og masse læremidler, men det er ikke lærebokforfatterne som skal styre denne skolen. Det er det vi som skal gjøre. Vi som jobber her. Og det syns jo disse foreldrene som hadde gått på skolen

før, med deres barn, de syns dette begynte å bli veldig spennende – litt for spennende – og hva da med den boken de skal ha lekser i, og har de ikke lekser i samme bøker og sånn.”

Foreldrene stiller motkrav, noe som bekrefter at den ønskede effekten hos Mari om at foreldrene skulle bli beroliget gjennom informasjon fra henne om forholdet mellom aldersblandede grupper og bruk av lærebøker, ikke når fram. Denne symbolske maktformen lykkes Mari ikke med, virker det som.

Symbolsk vold

I forhold til sine overordnede

Utdanningssystemet er et av statens best egnede symbolske systemer å påtvinge folk sine tanke kategorier på – statens sett av normer og verdier – som deretter blir anvendt ”på alt mulig i denne verden”, sier Bourdieu, som på den måten universaliserer utdanningssystemets utøvelse av symbolsk vold.

Mennesker styrer og styres i en hver sammenheng, fra bunn til topp, fra innerst til ytterst. Vi styrer oss selv, vi vil styre andre, og vi blir styrt av andre, sier Foucault om denne maktformen, og bruker begrepet ”gouvernement” på dette maktforholdet.

Staten har innført et kvalitetssikringssystem for å få kunnskap om, og bruke kunnskapen til å fremme læringsarbeidet i skolen. Det nasjonale kvalitetssikringssystemet er et symbolsk system som sammen med andre systemer – kommunale tester og offentliggjøring av resultater, Kunnskapsløftet og vedtatte kommunale satsingsområder – er en sum av virkemidler som i en bourdieusk forståelse vil kalles for symbolsk vold.

Mari uttrykker på sin egen måte hvilke symbolske systemer som påvirker henne og Flaten skole.

”Vi har en brukerundersøkelse. Vi har de nasjonale prøvene. Vi har medarbeiderundersøkelsene. Vi har elevinspektørene. Vi har veldig mye ulike tester i fag. Dessuten har vi kartleggingsprøver.

Vi må rapportere på mye – vi rapporterer på årsmeldinger, tilstandsvurderinger. Det er et veldig rapporteringssystem i kommunen. ”

Det nasjonale kvalitetssikringssystemet, som inkluderer lokal oppfølging, danner et symbolsk system å utøve makt gjennom. Sammen med et annet vesentlig symbolsk system som staten, og deretter kommunen har initiert, resultatansvar for skoleutvikling, personalarbeid og økonomi har blitt delegert til den enkelte rektor, gjør at Mari, som alle andre rektorer i kommuner med delegert resultatansvar, utsettes for symbolsk vold fra både nasjonalt og kommunalt hold.

Skolen ser også ut til å ha innført egne rutiner for testing og kartlegging av elevenes læringsresultater. Hun sier blant annet

”Så det er noe med det at nå har vi fått et verktøy som gjør at vi kan kartlegge, og lærerne blir også mye mer bevisst på at når de får elevene opp på mellomtrinnet, i engelsk, så synes de ikke at elevene har lært godt nok engelsk på småskoletrinnet.”

Mari føler likevel et visst ubehag når hun skal måtte begrunne et dårlig resultat i engelsk på mellomtrinnet.

”Vi har nok et svakt trinn som kom opp nå på mellomtrinnet, og vi må vel nesten si at det trinnet under var bedre, men det var nå ikke de som verken skulle ha nasjonale prøver eller andre ting”

Resultatet på de nasjonale prøvene virker likevel utviklende på Flaten skole, for hun vektlegger at det som kommer fram i resultatene må føre til endring i læringsrutiner.

”Men da må vi legge ned noen rutiner på hva forventer vi, hva er det dere (lærerne, min anm.) skal gjør med elevene før vi da løfter de opp. Er det andre ting dere gjør som dere kan droppe?”

Dermed har hun implementert statens agenda, statens sett av normer og verdier når det gjelder måter å bruke symbolske systemer for å strukturere strukturene på skolen. Statens sett av normer og verdier reproduseres på skolen.

I forhold til personalet

Mari tar selv i bruk ulike symbolske systemer for å få gjennomslag for sine normer og verdier overfor personalet. Kunnskap og kommunikasjon er redskaper i slike symbolske systemer.

”I denne prosessen (drøftingene før beslutning om å innføre aldersblanding, min anm.) fikk jo jeg beskjed om at vi kan bygge om det hele, bruke midler på å gjøre dette til en moderne skole, eller vi kan male litt på veggene og ordne litt på dørene hvis det trengs. Og du vet at da når du har en ganske nedslitt skole med .. så tenkte jeg, at vet du hva, ... , jeg har lyst til å hoppe inn i det.”

”Vi reiste jo da til Sverige, for jeg måtte jo vite litt mer om hva Skoler 2000 var, og så dro vi til Sverige og besøkte – for der har de tatt det i bruk i hele byer, eller hele forsteder til Gøteborg blant annet, og Stockholm.”

”Og så har departementet ”hjulpet” til ved å få til grupper og flytte opp hele delen – nå heter det jo ikke klasser lenger. Det hjelper jo til, men jeg visste ikke at jeg skulle gjøre det først i kommunen. Og så hadde vi noen vedtak i AMU, arbeidsmiljøutvalget, og da viste det seg at ... verneombudet var med på den. Og så tok vi nye runder i personalet, og da var det fortsatt ... så hadde vi også funnet han som hadde jobbet med Skole 2000 i Sverige, Ingmar Mattson, og tok han inn her på skolen til orientering for hele personalet. Og så tok vi en avgjørelse.”

Studieturer, eksterne forelesere i emnet, AMU's vedtak om forsøk med aldersblanding der skolens eget verneombud deltok, departementets vedtak om å endre klassebegrepet til gruppe og klasselærer til kontaktlærer er symbolske systemer som Mari bruker. Disse handlingene kan ses på som logiske konsekvenser av hverandre,

men har hver for seg forskjellige grunner til at de blir vedtatt. I sum utgjør de likevel det Bourdieu kaller symbolsk vold.

Kunnskapsløftets uttrykte forventninger om at skolen skal tilby hver enkelt elev en tilpasset og differensiert opplæring er et symbolsk system. Mari snakker mye om tilpasset opplæring, om læringsstiler, om andre læringsmetoder som hun knytter til aldersblandingstenkningen.

Hun benytter seg også her av de mulighetene symbolske systemer gir henne. For å ta i bruk ulike metoder for tilpasset opplæring, og som passer inn i aldersblandingen, drar lærerne på ny på studietur, deltar på kurs, driver med erfaringsutveksling og kommer med egne innspill om hvordan ideen om tilpasset og differensiert opplæring kan utvikles på Flaten skole.

”Og sånn har jeg gjort hele veien for å implementere, for å lage målkortene, for å sette da i gang i forhold til mappe. Hva gjør vi innen vårt fag...Derfor har jo lærerne da – norsklærerne har jo da 8., 9. og 10. i norsk, og dermed ble det jo ikke sånn at da lager vi bare mappe på trinnet. Da lager vi mapper for alle. Og dermed går det fort igjennom. Så nå er det ikke mye – det vi jobber mest med nå, det er dette med hvordan skal vi jobbe med læringsstiler?”

sier Mari om hvordan hun har brukt symbolsk vold for å få lærerne med på de ulike metodene for tilpasset og differensiert opplæring.

I forhold til foreldrene

Foreldrene blir også en del av det symbolske systemet, der statens symbolske vold virker inn.

”Det hadde vært et foreldremøte på mellomtrinnet som hadde sagt noe om at de syns ikke at de (elevene, min anm.) som hadde kommet opp nå var gode nok i engelsk. Og da går jo de klassekontaktene rett ned på FAU-møtet på mandag - der var ikke jeg – og snakket med de.”

Mari velger derfor å poengtere at statens bruk av symbolsk vold skal ses på som en positiv kraft, ikke ulikt det Foucault legger stor vekt på i sitt syn på makt. Mari har undersøkt hva som ble drøftet på det nevnte FAU møtet og sier at

”jeg tror at det var den engelskkompetansen som kom opp. Vi snakker veldig mye om hva elevene skal lære. Hva forventer vi av elevene? Og da blir jo foreldrene opptatt av det. Ikke bare at de har det bra, for det har de jo, men det at vi greier å sette læringen i fokus. Og det er positivt. Den skal vi ta med hele veien, og ikke se på som kritikk. Men fokusere på som en positiv drivkraft, og også sende tilbake til foreldrene ”hva kan dere hjelpe med hjemme for at vi skal komme dit?”.

Symbolsk kapital

Symbolsk kapital er hos Bourdieu et samlebegrep på egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en sosial gruppe.

Tian Sørhaugs fokus på den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit, er en norsk variant i forståelsen av hva Bourdieu legger i begrepet symbolsk kapital. Tillit er alltid gjensidig, sier Sørhaug, mens makt har en kapasitet for ensidighet.

Mari på Flaten skole blir utfordret til å se tilbake på hvilke ideer hun hadde da hun begynte arbeidet som rektor på Flaten skole, og hvilke hun nå med tilfredshet kan si er innført. Dersom hun ser en sammenheng, kan det indikere at hun har hatt, og benyttet seg av sin symbolske kapital i arbeidet. Hun sier selv:

Jeg, jeg ser vel ...noen ganger tenker jeg vel sånn at noen saker i organisasjonen er viktigere å vinne enn andre, og det er viktig for meg å plukke saker som jeg skal vinne – og det handler jo om å gi og ta hele tiden – men vi har en veldig god stemning.

Og når hun summerer det hun selv har vært spesielt engasjert i ved utvikling av skolen, vurderer hun at mye er gjort.

100% av elevene og foreldrene sier at barna trives godt på skolen. Vi har fått aksept for aldersblanding. Nå har de nok tatt i bruk mapper på alle trinn. Elevene er opptatt av sin egen læring og hvordan lære selv. Opplever en skole som er fri for mobbing, eller helt fri er vi jo ikke. Hvis jeg ikke hadde fått gjennomslag for kartleggingen, så ser jeg at vi kanskje hadde havnet lenger av sted. ”

Oppsummering

Mari har brukt sin makt for å sikre fortsatt organisert aldersblanding på Flaten skole. Hennes makt knyttes mest til bruk av symbolske systemer gjennom kunnskap og kommunikasjon (studieturer, eksterne forelesere), eller gjennom formelle vedtak (AMU, departementet, Utdanningsdirektoratet).

Ved å være rektor i kommunen har hun samtidig akseptert statens og kommunens utdanningspolitiske normer og verdier når det gjelder bruk av nasjonalt kvalitetssikringssystem, innfrielse av forventningene i Kunnskapsløftet og ta det resultatansvaret for skoleutvikling, personalutvikling og økonomi på skolen som følger rektortillingen.

Hun tar hensyn til at hun selv utsettes for makt (symbolsk vold), og bruker selv makt produktivt for å fremme sitt sett av normer og verdier i feltet. Det er et spørsmål om den produktive og reproduktive maktbruken hennes har vært bevisst.

Mari mener at hun langt på vei har lyktes med å nå sine mål som rektor på Flaten skole. Aldersblandingen består, stasjonsundervisning, portfolio, læringsstiler og steg for steg metodikk er tatt i bruk for å utvikle tilpasse og differensiere undervisningen for elevene. Trivselsundersøkelser viser i følge rektor at elevene trives godt på skolen. De faglige resultatene veksler fra trinn til trinn. Hun legger ikke skjul på at aldersblandingen fortsatt skaper uro i forhold til lærere og i forhold til foreldre, og at en av hennes store oppgaver i det sosiale feltet fortsett er å bruke symbolsk makt og symbolsk vold for å produsere sitt sett av normer og verdier.

Fortellingen om makt og tillit på Kollen skole

Mads har vært rektor noen få år. De tre siste årene på Kollen skole. Tidligere har han vært rektor en kort stund i en annen kommune, og også undervisningsinspektør i nåværende kommune. Kollen skolen ligger i et blandet sosioøkonomisk område, der deler av innbyggerne har høy utdanning, med over middels høy inntekt i statuspregede yrker, mens en annen ikke ubetydelig del vil kunne beskrives som et område der innbyggere har lavere utdanning, gjennomsnittlige inntekter eller inntekter under gjennomsnittet, og med innslag av minoritetsspråklige grupper. Skolen er en ren ungdomsskole og ganske ny. Den sto ferdig i 1999. Om skolen han overtok sier han:

”All input’en jeg fikk fra sjefen min gikk jo på det positive da, og på en slik omvendt beskrivelse. Han sa at det så sånn ut (løfter armen høyt), mens det egentlig så sånn ut (senker armen lavt). Ting var på en måte minus foran det han sa. Sånn at jeg var jo dømt til å få trøbbel.”

Når dette nevnes spesielt, er det fordi tillit til ledelsen har vært et tema for diskusjon mellom rektor, de ansatte, foreldrene og rektors overordnede helt siden Mads begynte som rektor på Kollen skole i 2003. Analysen konsentrerer seg derfor om denne fortellingen.

Om sitt forhold til makt, sier Mads:

”Vi har brukt, .. vi har vært bevisste på at vi må bruke makt, men vi må også ha legitimitet. For hvis du bygger opp en legitimitet i bønn så skjønner alle egentlig at det er ikke mulig å omforene fire motstridende ønsker. Du må ta noen beslutninger på vegne av kollektivet. Og hvis de har tillit til at de beslutningene som tas er til det beste for kollektivet så er det ikke noe problem å bruke makt.”

Sosialt felt

Fortellingen om makt og tillit på Kollen skole definerer et sosialt felt der rektor, de ansatte, foreldrene, elevene og til dels skolekontoret er aktørene i feltet. De har felles interesse av å skape en skole der elevenes læring settes i fokus, og der det utvikles et godt læringsmiljø.

Aktørene har også til dels ulike begrunnelser for sine interesser.

Rektor

Sitt forhold til personalet og personalets forhold til ledelse forteller Mads mye om. Utgangspunktet hans var i følge ham selv svært krevende.

”De (personalet, min anm.) var jo gigantisk mot ledelse på denne skolen her for tre år siden. Det var et uformelt nettverk som styrte butikken. Det skjønte jeg etter hvert. Det tok meg et år eller halvannet å finne ut av det. Det er klart at det uformelle nettverket, det måtte jeg gjøre noe med. Det måtte knekkes, for å si det sånn.”

Rektors overordnede

Skolekontoret var interessert i å få etablert et konstruktivt forhold mellom personalet og ledelsen, noe skolen i følge Mads ikke hadde hatt siden den var ny.

”Vi har jo hatt ganske store utskiftninger i ledelsen. Før jeg kom hadde det vært syv ledere på tre år, eller noe sånn. Og hva skyldes det? Jo, det skyldes jo selvfølgelig det at det har vært tøft å være leder her. Det er jo selvfølgelig tøft å mislykkes med elevene, men hva er årsakene til det? Årsakene ligger alltid i voksenmiljøet.”

En av hovedgrunnene til at Mads ble rektor ved Kollen skole, var at skolekontoret ba ham om å ta jobben. *”De hadde problemer med å få folk til å bli rektor her, nemlig, nå skjønner jeg jo hvorfor, i ettertid,”* forteller Mads. Rektors overordnede så på

Mads som en mulig redning for skolen som etter fire turbulente år med flere utskiftninger i ledelsen, trengte stabilitet og tydelig ledelse.

De ansatte

Mads refererer til en samtale han hadde med personalet sitt etter at de verste personalkonfliktbølgene hadde lagt seg, og bruker det som en beskrivelse av personalets posisjon i feltet.

”Vi (lærerne) skjønte på deg (rektor) at du var en all right fyr, men vi så også hvem som satt og ga deg informasjon. Så vi skjønte at du var manipulert. Vi (lærerne) prøvde å gi noen hint, men turde samtidig ikke å være for direkte, fordi det hadde jo fått konsekvenser for folk før gjennom disiplinærsaker.”

Foreldrene

Foreldre til elever på skolen har vært bekymret for voldsepisoder på skolen, der elever har truet og vært voldelige mot medelever. Foreldrene var derfor spesielt opptatt av å få en slutt på et belastet læringsmiljø.

Mads forteller:

”Jeg har ikke lagt skjul på at vi har hatt en del bråk, vi har hatt en del voldsepisoder, men jeg har vært ganske åpen i forhold til Fau, og ganske lyttende, og sagt at vi gjør sånn og sånn for å snu på det. Og det har vært tillitvekkende.”

Elevene

Elevenes læringsmiljø hadde Mads også en klar oppfatning av.

”Når det er generelt dårlig elevmiljø eller generelt urolig, så er ikke det et godt tegn. Skulking var et kjempeproblem her. Hvis du ikke greier å lokalisere kjernen som lager uro, så må du iverksette noen snuoperasjoner. Det gjorde vi.”

Aktørenes habitus, den handlingsberedskap hver enkelt aktør har med seg inn i feltet, er ulik. Rektors habitus knyttes i dette feltet til tidligere lærer- og lederpraksis som har utviklet en lederidentitet hos ham, en uttalt endringsvilje, en evne til å presentere realistiske forventninger i personalet, fokus på resultatoppnåelse og en forankring av lederoppdraget i kommunens vedtatte satsingsområder.

”Jeg er en naiv fyr”, sier Mads om seg selv, og fortsetter selvironisk:

”Jeg tenker liksom at ok, jeg har greid meg bra som lærer gjennom alle år, jeg har greid meg bra som skoleleder på den andre skolen i kommunen, jeg har greid meg bra som rektor på den skolen i nabokommunen, og jeg bare er liksom, jeg kommer og ser hvordan ting er, og fortsetter å oppføre meg ordentlig, skal være grei og samtidig sette elevene i fokus, så skal vi nok få det til her og, tenkte jeg, ikke sant?”

Det han egentlig mente kommer fram i klartekst gjennom følgende oppsummering:

”Det interessante her er jo at nettverket på skolen har fungert så dårlig at vi har vært nødt til å oppdra, altså vi oppdrar lærerne, vi oppdrar elevene, vi oppdrar foreldrene, vi oppdrar politi, vi oppdrar barnevern, - saksbehandlere i barnevernet – ledere i bydelen, oppvekst. Jeg føler på en måte at vi har oppdradd hele denne jævla bydelen til å bry seg om unger.”

Feltet er definert, aktørenes felles interesse er at Kollen skole er en all right skole å jobbe på og lære på. Spenningen, dynamikken i feltet knyttes til at tillit mellom ledelse og lærerne, mellom ledelse og foreldre, mellom personalet og elever, mellom personalet og foreldrene, må etableres for å få til et godt læringsmiljø på skolen. Det er også etablert en spenning mellom skolekontoret og rektor gjennom uttrykte forventninger fra skolekontoret til at Mads skal mestre å skape et godt læringsmiljø på Kollen skole.

Symbolsk makt

I forhold til oppvekstsjefen

Fortellingen om makt og tillit på Kollen skole har mange og motstridende elementer. Mads bruker for eksempel en form for symbolsk makt (performativ talehandling) for å få sosialkontoret ved Oppvekstsjefen til å bevilge ekstra midler for å lønne en barnevernspedagog.

”Vi fant ut at to elever drev og dealet stoff på skolen – det fant vi ut selv, ikke sant, og når vi fant ut det så marsjerte jeg .. tok jeg med meg assisterende rektor og leder for fritidsklubben og helsesøster og så marsjerte jeg ned til oppvekstsjefen i bydelen og sa: ”Nå må jeg ha møte med deg. Nå må dere begynne å jobbe forebyggende hos oss.” ”Ja, nei, vi bruker millioner på omplasseringer i året.” ”Ja, men dere bruker ikke fem øre på forebyggende arbeid, og det er dere pålagt etter loven. Så hvis dere bruker, gir meg 400000 så har jeg en mann her. Han er utdannet barnevernspedagog og kan jobbe som miljøarbeider, kartlegge miljøet osv. og få til et bedre samarbeid mellom oss.” ”Ja, jo, nei vi kan betale 25 % av lønna hans. Det er midt i budsjettåret og ..” ”Finn de pengene du”, sa jeg. Så kom vi tilbake etter en uke. Da hadde hun funnet penger til det da.”

I forhold til personalet

Mads bruker makt når han skal rydde unna det uønskede nettverket på skolen. Lærere har blitt tvunget til å flytte. Tidligere avdelingsleder på skolen har blitt beordret til oppdrag på annet sted i kommunen.

”Når man da, ja, skjønner at det er en underliggende agenda, som ikke går på skolens beste, men som går på systematisk å fremme sine egne interesser og sine mest lojale venners interesser, så blir der veldig – og man har det som forståelsesramme for atferden – så ser man hele tiden hva som skjer og hvem

som er med i et nettverk. Og da kan man ha samtaler med folk og anbefale dem å finne seg noe annet å gjøre.

Senest med en fast ansatt inspektør gjorde jeg det. Vi åpnet for en disiplinærsak i forhold til lojalitet. Og så åpnet det seg en mulighet for beordring samtidig, og da var vi veldig tydelige på at ”det skal du. Det er ikke noen framtid her”.

Bourdieu påpeker at symbolsk makt defineres gjennom et bestemt forhold mellom de som utøver makt, og de som makt utøves på.

I løpet av intervjuet blir det klart at en av de mest påfallende måtene Mads bruker symbolsk makt på, er gjennom dialogen, kommunikasjonen.

Det som gir ord og ordrer makt, det er selve strukturen i feltet, der tro på normer og verdier skapes og reproduseres. Troen på ordenes og talerens legitimitet – Bourdieus forståelse av begrepet ”illocutionary force” – er det som gir ord og ordre makt.

Ett eksempel på illokusjonær kraft knyttes til rektors overføring av forståelse av hva som kjennetegner læring. Mads griper tak i personalets uklare forståelse av elevaktiv læring på denne måten:

”Halvparten av elevene leverte inn det man skulle, for man hadde periodisert året og inndelt året i seks perioder, og ...Målene var – det er fint at man har mål og metoder i periodeplaner; Jeg er tilhenger av det, for det beskriver en arbeidsprosess for elevene – men når bare halvparten av elevene greide å levere det de skulle i tide, begynte jeg å spørre ”Hvorfor er det sånn?”. Nei, de (lærerne, min anm.) var ikke så sikre på det da. ”Men hva med våre periodeplaner da, når vi henter ut planer fra L97 og skriver på nynorsk at målet er at ”elevlar skal..”, at vi skal ”fremja” ditt og datt – Skjønner elevene hva de skal gjøre?” ”Nei, kanskje ikke”. ”Skjønner de hva som står i periodeplanene?” ”Ja, vi forutsetter jo at de kan lese”. ”Ja, men kan de lese?” ”Ja, de kan jo lese, men de skjønner det ikke likevel”.

Så ble vi enige om at hvis man ikke skjønner det man leser så kan man ikke lese.”

Den performative talehandlingen fører I dette tilfelle øyensynlig til refleksjon i personalet og en endret forståelse av hva som ligger i begrepet ”leseforståelse”.

I forhold til foreldrene

Han bruker performative talehandlinger for å gjenopprette tillit til skolen.

”Da jeg begynte her var det en voldsom oppdemmet aggresjon mot skolen. Og etter hvert som de fikk tillit begynte de å fortelle historier. i våres traff jeg kontordamen på en naboskole som da har en datter som gikk på skolen her i det første kullet som gikk ut i 2001 eller noe sånn. Og som har en datter som skulle begynne her i høst. Og da sa hun til meg at jeg har hatt en datter hos dere før deg, og det var jævlig, så nå – og det vet ikke minstedatteren om, men jeg har en stor klump i magen i forhold til at hun skal begynne på Kollen skole. Ikke sant? Det skjønner jeg, sa jeg, det skjønner jeg veldig godt. Det er ungene dine og med de erfaringen du sitter med så .. kan ikke du fortelle litt om det, da? Jo da, hun (datteren) hadde vært alminnelig skoleflink og det hadde vært så mye kaos og bråk i klasserommet at hun hadde psykiske problemer av det rett og slett og da er det noe galt når vi må sende henne til psykolog og til utredning på PPT og sånn på grunn av klassemiljøet. Ja, sier jeg, det er – men sånn er det ikke nå. Når har vi det sånn og sånn og sånn .. Ja, jeg vet jo det, jeg hører jo det at ting har endret seg voldsomt, ikke sant, jeg hører jo det, MEN, allikevel, den opplevelsen den sitter bare i magen. Ja, sier jeg, det skjønner jeg, men nå gjør vi sånn og ..Ja, og det har vi vært åpne om på foreldremøter og det, i forhold til sånn møter om overgang fra 7.klasse til 8.klasse – ja, vi vet at dere er skeptiske, men ..”

I forhold til elevene

Mads bruker også symbolsk makt ved å lage symbolske systemer i forhold til elevgruppen på skolen. Organisering av elever i kontaktlærergrupper og et system for ”bestemors lov” er eksempler på symbolske systemer i forhold til elevene.

”Det å jobbe i kontaktlærergruppa (at elevene var samlet i den kontaktlærergruppa de tilhørte, min anm.) både i begynnelsen og slutten av uka, gjorde at du ga elevene en forutsetning for å lykkes på skolen, da. Og evalueringen gjorde jo at eleven kunne bli ”tatt” i å være god! Hvis en lykkes. ”Bra, ja du har gjort det du skulle. Nå kan du ta helgen. High five, liksom”. Så går eleven hjem fra skolen med ”bra”. Her er bestemors lov: Ta dem i å være flinke. Og du kan lettere tilpasse for å få til mestringsfølelse og for å ta vekk alternative mestringsstrategier, da, som Ogden snakker om. Og det så vi jo i de timene vi fikk til best, da. De så også raskest endring på elevadferd i forhold til at det ikke var så nødvendig med alternative mestringsstrategier.

Symbolsk makt er en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å bekrefte det eller til å forandre det, sier Bourdieu, noe som ovenstående sitater er eksempler på.

I forhold til idrettslaget i nærmiljøet

Han bruker kommunikasjonen som symbolsk makt for å få til et samarbeid med det lokale idrettslaget.

”Jeg ringte lederen i det lokale fotballaget (laget spiller høyt oppe i divisjonen og har mange tilhengere blant elever og foreldre, min anm.) 20. februar og sa at vi er interessert i å samarbeide sånn og sånn, er du interessert? ”Ja, send meg en e-post”, sa han. ”Jeg er på reise. Kommer hjem på torsdag”. Så la han på røret. Så sendte jeg en e-post. Så begynte vi å samarbeide og hadde noen møter og så sier han at de måtte vurdere hvem de skulle samarbeide med, for en privatskole hadde foreslått et samarbeid på ungdomstrinnet mellom den skolen og fotballaget. Så det måtte de vurdere parallelt, og da sa jeg bare at ja, dere må bestemme dere fort for nå har vi 1.mars, og skal vi ha dette oppe og gå til høsten så må jeg få vite om dere er med eller ikke. Og vi kommer til å starte med eller uten dere. Så hvis ikke dere er interessert så får vi inn et annet fotball- eller idrettslag, men det er klart at hvis dere velger – dere er jo det laget ungdommene våre ser opp til, sier jeg, - hvis dere velger å

samarbeide med privatskolen, så viser dere at dere er mer opptatt av status enn av samfunnsengasjement. Altså, dette her er arbeiderklassen. Dette her, de er for en offentlig skole, altså dette her er på en måte et sosialdemokratisk område. De vil ikke betale 30000 for å sende ungene sine på privatskole.

Og, ja, det tenkte de på da, og jeg bare sa at vi starter opp uansett hva dere velger, og vi kommer til å tilby samme kvaliteten og samme opplegget, men vi sier ikke til eleven at du må ha med deg 30000 kroner i sekken din pluss en bærbar pc, sånn som på privatskolen. Vi har pc'ene, vi kommer ikke til å kreve skolepenger, og dere –som er med i bevegelsen mot rasisme – dere kommer til å utelukke våre nye landsmenn, de flerkulturelle, som ikke har råd til å bla opp penger. De kommer aldri til å begynne på privatskolen. Da sa han "Vi er med".

Symbolsk vold

Når de symbolske systemene, for eksempel kunnskap og kommunikasjon, brukes for å strukturere strukturene i feltet – altså for å produsere og reproducere feltets gjeldende sett av verdier og normer – og gjennom denne formen for bruk av symbolsk makt sikrer at en gruppe får herredømme over en annen gruppe, kaller Bourdieu summen av slike virkemidler for symbolsk vold.

Bourdieu påpeker at utdanningssystemet er særdeles viktig i en analyse av makt. For det første bidrar utdanningssystemet til reproduksjon av maktforhold. For det andre bidrar utdanningssystemet til legitimering av maktforhold.

Det helt spesielle i fortellingen om tillit ligger i Mads' bruk av symbolsk vold, der både trusler og sanksjoner i forhold til å rydde opp i personalet er en del av en serie handlinger som fører til endring. Tilsvarende bruk av symbolsk vold finnes også i forholdet til elevene og til foreldrene.

I forhold til personalet

Sanksjoner, og trusler om sanksjoner, ble etablert som et symbolsk system og brukt mot de i personalet som motarbeidet feltets normer og verdier. Sammen med andre symbolske systemer medvirket dette systemet som utøvelse av symbolsk vold.

”Og så gikk vi da gjennom konsekvenser på brudd. Ved første brudd har ledelsen uformell samtale. Neste gang formell innkalling med brev og du kan ta med tillitsvalgt osv. Litt avhengig av graden. Er det veldig grovt så tar vi den andre varianten direkte. Og vi.. og advarselen går på at du faktisk får beskjed om at du kan miste stillingen din hvis du fortsetter å oppføre deg på samme måten. Så det er ganske kraftig. Og andre gang vil vi løfte saken opp på – det er jo ikke delegert til rektor å avskjedige medarbeidere. Det ligger jo på kommunenivå. Så da løfter vi saken opp på kommunenivå. Så de har fått veldig tydelig beskrevet hva er ikke akseptabelt og hva er konsekvensene.

Ja, parallelt har vi hatt en ganske stor utskiftning også.

Da har de (noen lærere, min anm.) også søkt seg permisjon eller jobber andre steder. Sånn at, det er kanskje to tre stykker igjen av seks, sju ..”

Lokal lønnsfastsettelse brukes også som et symbolsk system sammen med andre systemer.

”Så gjorde vi også en del endringer, en del signaler i forhold til preliminaire forhandlinger. Vi belønnet de tro tjenerne, for å si det sånn, ikke den tidligere oppnevnte eliten, men de andre, de som gjorde jobben i klasserommet. Det var et kraftig signal i personalet. Da skjønnte de at nå har ledelsen sett og nå har ledelsen skjønt.”

Paradoksalt nok var dette i følge Mads et vellykket strategiske grep for å etablere tillit i personalet. Men neste grep burde normalt ha ført til at opparbeidet tillit ble brutt. Han forteller:

”Det uformelle nettverket i personalet, det måtte jeg gjøre noe med. Det måtte knekkes, da, for å si det sånn.

Vi (ledelsen, min anm.) greide å lokalisere etter hvert noen sentrale personer som satt med makt, definisjonsmakt, og definerte hva som var bra og ikke var bra, og hvem som var all right og ikke all right, og som snakket sine opp og andre ned på veldig utkrøpne og utspekulerte måter. Vi greide da å avdekke hvordan de opererte, og det dreier seg om strategier som man kjenner igjen fra politiske miljøer langt ut på venstresiden...

.. Når man da, ja, skjønner at det er en underliggende agenda, som ikke går på skolens beste, men som går på systematisk å fremme sine egne interesser og sine mest lojale venners interesser, så blir der veldig – og man har det som forståelsesramme for atferden – så ser man hele tiden hva som skjer og hvem som er med i et nettverk. Og da kan man ha samtaler med folk og anbefale dem å finne seg noe annet å gjøre. ”

Mads egen vurdering av sin bruk av makt, er at han gjennom dialog, kommunikasjon, har opprettet legitimitet og tillit til dem i personalet han ville opprette det til.

”Hvis du legger opp til, hvis du har en tett dialog med lærerne og greier å få til en felles beskrivelse av virkeligheten som er praksisnær og oppleves som realistisk fra lærerne, og vi involverer dem og lytter til innspill som de har og spør alle..” (da lykkes man i å opprette legitimitet og tillit. Min tolkning i forhold til konteksten i intervjuet)

Dialogen kan ses på som et symbolsk system på skolen. I sin komplekse skolehverdag bruker Mads ulike symbolske systemer, og utøver i følge Bourdieu symbolsk vold overfor sine ansatte. Hensikten er å reprodusere en interessegruppes normer og verdier. Mads ser på makt og dialog som likestilte forutsetninger for utvikling, noe som dermed kommer i nærheten av Tian Sørhaugs paradoks om at makt og tillit er gjensidig avhengig av hverandre.

I forhold til elevene og foreldrene

I arbeidet med å endre elevatferd legger Mads opp til en systemisk tilnærmingstype, der foreldrene er en del av den systemiske tilnærmingstypen.

”At de (foreldrene og elevene, min anm.) vet på en måte hva som venter dem (I forhold til ordensreglene, min anm.); og det er undertegnet av mor og, eller foresatte, og eleven har undertegnet på papirene at de har lest reglene og kjenner dem og forplikter seg å følge og foreldrene forplikter seg til å støtte opp om skolen og håndheving av regelverket.”

Systemisk framgangsmåte vurderes i denne analysen gjennom Bourdieus forståelse som bruk av flere symbolske systemer. Summen av symbolske systemer beskrives som bruk av symbolsk vold hos Bourdieu. På Kollen skole fører bruk av symbolsk vold til resultater.

”På ett av trinnene våre var vi allerede kommet litt galt av sted. På niende trinn gikk vi inn og snudde klassemiljøet og ble veldig tydelige på at de voksne snakker sammen, de voksne bestemmer, vi er irritert på at vi bruker for mye tid på disse tingene her, dette må vi gjøre noe med for å få til bedre læring. Vi listet opp 30 til 40 unoter som vi ville ha slutt på og sa at det ble kryss i boka for hver gang og dere må ta igjen tid som dere kaster bort, på skolen etter skoletid. ... Så utviklet vi ferdighetene til lærerne til å holde elevsamtaler i forhold til ”hvordan få vanskelige elever på lag?” ved å fastholde at dette gjelder og hva kan vi gjøre.”

”Nå har vi tretten..., nei elleve tydelige og klare regler og konsekvenser i forhold til brudd på ordensreglene, som er detaljerte, men med en begrunnelse om hvorfor da, selvfølgelig, hvorfor vi har disse reglene her, og så har vi klare og tydelige regler som er felles for alle elevene på skolen.”

Symbolsk kapital

Symbolsk kapital brukes hos Bourdieu som begrep i forståelse av hva og hvem og på hvilke måter en interessegruppe framfor andre vinner fram med sitt sett av verdier og normer i et felt.

Tian Sørhaug fokuserer på at lederfunksjonen befinner seg i krysningspunktet for en motsetningsfylt avhengighet mellom makt og tillit. Sørhaug mener at tillit alltid er gjensidig, mens makt har en kapasitet for ensidighet. I denne oppgaven ses makt alltid på som en relasjon, og oppfattes derfor minst som tosidig. Forståelsen av Bourdieus symbolske kapital og den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit som Sørhaug omtaler, ligger nær hverandre.

Den trolig sterkest virkende symbolske kapitalen hos Mads på hans "fotsoldater" (som han selv kan omtale lærerne sine som), er at han har vært åpen i forhold til alle. Den gir legitimitet og tillit, også når grupper i feltet er uenige med ham i sak.

"Jeg har vært ganske åpen i forhold til Fau da, og ganske lyttende og samtidig...samtidig så har jeg – mens strategien tidligere har vært å feie ting under teppet – så har ikke jeg gjort det da. Jeg har bare satt ord på ting."

"Jeg har ikke lagt skjul på at vi har hatt en del bråk, vi har hatt en del voldsepisoder, men vi gjør sånn og sånn for å snu på det. Og det har vært tillitvekkende, da."

(I et debattprogram på tv, min innledning)".. som dreier seg om utagerende elever og vold mot voksne, lærere og skoleledere deltar assisterende rektor og jeg. Vi er noen av de få skolelederne som tør å si noe om dette her. De andre er redde for å miste elevene sine. Det driter vi i på en måte. Vi er åpne på hva vi har vært med på og det synes jeg vi skal være. Jeg tror at det vekker tillit i stedet for det motsatte. Det å tørre å snakke åpent om ting. "

"Hvis man opptrer, hvis man har inkluderende prosesser og en inkluderende ledelse enn hvis man har en ledelse som kjører sololøp og ikke forankrer ting og ikke egentlig opptatt av hva du mener for du er bare en tulling likevel. Da får du ikke lojale fotsoldater."

En annen symbolsk kapital som har virket fremmende på tilliten, er evnen og viljen til å sette handling bak ord der det har vært nødvendig.

"Vi listet opp 30 til 40 unoter som ville ha slutt på og sa at det ble kryss i boka for hver gang og dere må ta igjen tid som dere kaster bort, på skolen etter

skoletid. Dette fikk vi til i et samarbeid med foresatte, da. Noen var jo skeptiske til det. Men, vi gjorde det, for det var nødvendig, rett og slett.”

”Når man da, ja, skjønner at det er en underliggende agenda (hos enkeltlærere, min anm.), som ikke går på skolens beste, ...da kan ha samtaler med folk og anbefale dem å finne seg noe annet å gjøre.”

En tredje symbolsk kapital er at Mads har valgt å følge den nasjonale agendaen; at han selv har valgt å knytte seg til det dominerende sett av normer og verdier som staten og kommunen står for. Symbolske systemer som nasjonalt kvalitetssikringssystem, Kunnskapsløftet, og resultatansvar for skoleutvikling, personalutvikling og økonomi, er de dominerende sett av normer og verdier i det nasjonale og kommunale skolepolitiske feltet.

Det gjør at han kan forankre sine valg, legitimere sin bruk av makt, og sette det sosiale feltet i sammenheng med det nasjonale feltet.

”Men det jeg har måttet gjøre, det er å ha fokus på hva er oppdraget vårt. Hvorfor får vi 30 millioner kroner i året? Vi er nødt til å tjene dem inn ved å være så attraktive at det er noen som ønsker å gå her for det er stykkprisfinansiering. Jo, det er jo fordi vi skal tilføre samfunnet noe. Ikke sant? Folk sender jo ikke unger hit, og 30 millioner hit, for at vi skal utdanne dem til narkomane samfunnsfiender. Ikke sant, som bruker vold. Vi skal på en måte gi dem noe, og det er elevenes læringsutbytte som gjør at vi er her.”

Oppsummering

Mads har bevisst brukt symbolsk makt og symbolsk vold til å etablere tillit i det sosiale feltet ved å ha utviklet et bedre arbeidsmiljø for personalet, et bedre læringsmiljø for elevene, et bedre forhold til de ulike foreldregruppene og en ”lønn i himmelen” hos sine overordnede.

Mads er tydelig i sin bruk av symbolsk makt, spesielt gjelder det bruk av performative talehandlinger og dens illokusjonære kraft. Men han bruker også ulike symbolske systemer som symbolsk makt (lojalitetskrav i personalet, kunnskap og

kommunikasjon i personalarbeidet, ordensregler, ”bestemors lov”, organisatoriske og pedagogiske grep for å fremme tilpasset og differensiert opplæring, bruk av ressurser i nærmiljøet).

Ved å være rektor i kommunen har han samtidig akseptert statens og kommunens utdanningspolitiske normer og verdier når det gjelder bruk av nasjonalt kvalitetssikringssystem, innfrielse av forventningene i Kunnskapsløftet og ta resultatansvar for skoleutvikling, personalutvikling og økonomi på skolen.

Han tar hensyn til at han selv utsettes for makt (symbolsk vold), og bruker selv symbolsk vold for å fremme sitt sett av normer og verdier i feltet. (Eksempler på Mads’ bruk av symbolsk vold: Han forankrer skolens oppdrag i en samfunnsmessig kontekst, bruker sanksjoner som lokal lønnsfastsettelse og anbefaler beordring til annen stilling, bruker trusler om sanksjoner gjennom vedtatte konsekvenser ved regelbrudd i personalet, eller blant elevene).

Skolen skårer middels godt eller over på alle undersøkelsene han viser til i intervjuet, både når det gjelder elevtrivsel, arbeidsmiljø, læringsresultater eller i foreldretilfredshet. Skolen har i følge Mads fått et godt rykte ”på by’n”, og lærere, elever og foreldre er stolte av skolen sin.

Fortellingen om makt og synliggjøring på Bekken skole

Mette er ung, men har vært rektor på Bekken skole siden den startet opp igjen som barneskole i 1997. Etter å ha ligget nede som skole i en lengre periode ble den gjenåpnet i forbindelse med Reform 97. Det første året gikk det elever på 1. og 2. klassetrinn her. Deretter har skolen suksessivt blitt en fullt utbygd 1. – 7. skole.

Skolen ligger i et område med mange innvandrerfamilier. Sosioøkonomisk er området preget av lav inntekt, og høy grad av arbeidsledighet. Majoriteten er tradisjonelle innvandrerfamilier.

En av hovedgrunnene til at Mette ønsket å være rektor ved Bekken skole, var å ta utfordringen med å starte en nærmiljøskole der mange av elevene kom fra

innvandrerrfamilier. Hennes tidligere lærererfaring lå i nettopp arbeidet med minoritetsspråklige barn.

Når dette nevnes spesielt, er det fordi arbeidet med å synliggjøre en liten nærmiljøskole, og forholde seg til trusselen om å bli nedlagt, etter hvert ble hennes største oppgave som rektor på Bekken skole.

”Oppdraget var å etablere en nærmiljøskole som på en måte skulle gi elever og foreldre et skoletilbud, grunnskoletilbud i forhold til læreplaner og det som der var vedtatt og iverksettes. Jeg opplevde at det var relativt lite føringer knyttet til det, at jeg fikk ganske frie tøyler i forhold til håndtere det.”

Ved starten fikk hun ganske frie tøyler fra sine overordnede i forhold til hvordan hun ville bygge opp og etablere Bekken skole som en nærmiljøskole. Og her er også startpunktet for den fortellingen denne analysen vil forfølge – hvordan bygge opp og etablere, synliggjøre, og sikre eksistensen for Bekken skole i nærmiljøet.

Om sitt forhold til makt, sier hun:

”Man kjenner litt på at det er ubehagelig. Makt. Samtidig er jeg veldig oppmerksom på at jeg har ganske stor makt, mer enn jeg tror antakelig, mer enn jeg ser, antakelig, både i forhold til elever, foreldre og ansatte.”

”Men i det spillet der, på en måte mellom å sluse ned alle forventninger og krav fra både stat og kommune ned på skolen og også være den motvekten på en måte. Der ligger det, der har jeg ganske mye makt. I forhold til hvor massivt det trykket faktisk blir inn på skolen. Så jeg tenker at jeg har mye makt. Jeg bruker den en del. Jeg prøver å være ydmyk i forhold til det og det er ganske utfordrende, synes jeg. Og særlig også fordi jeg opplever at det er ganske mye motstand mot ledelse, ikke sant. Og i ledelse så ligger det makt.”

Sosialt felt

Gjennom dette sitatet har hun også definert det sosiale feltet hun til daglig utøver sin ledelse og sin makt i, elever, foreldre og ansatte. I intervjuet kommer elevene bare

indirekte fram. Derfor defineres de ut av det sosiale feltet i denne fortellingen, mens skolekontoret trekkes inn som aktør i feltet, noe fortellingen om makt og synliggjøring ved Bekken skole vil vise. Aktørene i feltet har felles interesse av å etablere en nærmiljøskole; men aktørene har til dels ulike begrunnelser.

Rektors overordnede

Skolekontoret tilsatte Mette som rektor på Bekken skole og ga henne et bestemt oppdrag – å bygge opp en nærmiljøskole. Hun opplevde at hun fikk ganske frie tøyler i starten. Men sier nå, egentlig mer tilfreds med det, at

”Jeg har opplevd i løpet av disse åtte årene at kommunen har tatt et fastere grep om målstyringen, så det har fått litt mer retning.”

Rektor

Mettes utfordring har fra begynnelsen av vært å etablere skolen som en nærmiljøskole i et område med mange innvandrerfamilier.

”Jeg var veldig tydelig på hvilke mål vi må sette oss i forhold til for det første at vi skal ha tro på elevene, altså synet på eleven, vi skal ha ambisjoner på elevenes vegne. Vi skal ikke legge listen lavere fordi om det er minoritetsspråklige elever.”

Ansatte

Ved oppstart i 1997 manglet skolen faglært personale. Etter hvert har det endret seg, og nå søker lærere aktivt til skolen.

”Lærerne er også for så vidt stolte over å jobbe på en demonstrasjonsskole, men de er litt reserverte, og er litt redde for at de ikke er gode nok.”

”Vi ble satt litt på kartet og jeg har jobbet ganske mye for å bli synlig som skole for at folk skal fatte litt interesse for oss. Og da tror jeg at de som hadde en motivasjon for å jobbe på en skole med mange minoritetsspråklige elever, de

begynte på en måte å bli oppmerksomme på oss. Og da begynte vi, ja, kanskje rundt år 2000, sånn i det tredje året vårt begynte vel noen helt spesielt interesserte å søke til oss.”

Foreldrene

Både sosiale, språklige og kulturelle forskjeller gjør at foreldregruppen blir en svak aktør i feltet.

”Foreldre kjenner ikke skolen og skolesystemet og føler seg dermed ikke likeverdig med oss i forhold til den opplæringen barna skal ha.”

”De sender barna sine til oss med den tro og forventning at vi skal kunne gi dem en opplæring og at vi tar ansvar for oppdragelse og opplæring på skolen.”

”Foreldrene synes det er helt fantastisk at de har barna sine på en demonstrasjonsskole. Det er så viktig i forhold til deres identitet at de er stolte av skolen sin.”

Feltet er definert, og aktørene har som nevnt ulike innfallsvinkler og interesser som søkes ivaretatt i feltet. Aktørenes habitus, den handlingsberedskap hver enkelt aktør har med seg inn i feltet, er ulik.

Rektors habitus knyttes i dette feltet til tidligere erfaring i arbeidet med minoritetsspråklige barn, at hun er lyttende og relasjonsorientert i sin ledertilnærming til oppdraget, og at hun har klar forståelse for sin posisjon i forhold til skolekontorets og hennes politisk overordnede forventninger, eller sagt på en annen måte – hun vet hvordan hun skal være aktør i to ulike sosiale felt.

”Vi var foreslått nedlagt for to år siden. Hva skal legitimere at vår skole skal fortsette å være nærmiljøskole i dette området? Og da var det vi fant ut at, ok, det vi kan gjøre er å satse på kvalitet. Vi kan satse på å bli en god skole som har et godt omdømme og som man av den grunn ønsker å ta vare på.”

”Jeg har jobbet ganske mye for å bli synlig som skole for at folk skal fatte litt interesse for oss.”

Og her er kjernen i fortellingen om makt og synliggjøring på Bekken skole.

Spenningen i feltet ligger i den politiske trusselen om å bli nedlagt som nærmiljøskole. Hovedaktørene er rektor, personalet, foreldrene, hennes overordnede – det politiske nivået i kommunen og skolekontoret.

Symbolsk makt

Rektor måtte velge en strategi for å sikre at Bekken skole ikke ble vedtatt nedlagt. Hun satset på kvalitet, og ville vise til gode læringsresultater utover det man kunne forvente, vurdert i forhold til elev- og foreldregrunnlaget, for å legitimere skolens berettigelse som nærmiljøskole. Hun ville bruke kunnskap og kompetanse som virkemidler for å vinne. Habermas' kunne være en teoretisk inspirasjonskilde til en slik strategi. Begrepet "kommunikativ makt" virker i Habermas' begrepsverden gjennom de normer vi alle kan gi vår tilslutning til, der det ikke er trusler om sanksjoner, men der tyngden og overbevisningskraften i den frie kommunikasjonen avgjør valgene. Altså – dersom skolen bare bli god nok, vil den ikke bli nedlagt.

Noe tilsvarende tenker Bourdieu når han poengterer at en kan oppnå det samme gjennom bruk av symbolsk makt som ved bruk av fysisk eller økonomisk makt.

"Vi kan satse på å bli en god skole som har et godt omdømme og som man av den grunn ønsker å ta vare på", sier Mette om skolens strategi.

I forhold til overordnede

I sine anstrengelser for ikke å bli nedlagt som nærmiljøskole, brukte Mette symbolsk makt også i forhold til skolekontoret og det politiske nivået i kommunen.

"Vi kan satse på å bli en god skole som har et godt omdømme og som man av den grunn ønsker å ta vare på. Så jeg tenkte at det var kvalitet først og fremst som kunne være vår forse i forhold til at man ikke ... for det er mange skoler i området som kunne godt tenke seg, ok, .. som har kapasitet til å ta i mot elever – så hvis politikerne skal ønske å satse på oss, så må det være fordi vi er kjent for kvalitet."

"Ja, kanskje vi bør søke om å bli demonstrasjonsskole. Vi må synliggjøre oss.

Og så søkte vi og så ble vi ikke demonstrasjonsskole, og så hadde vi .. vi hadde det inne i strategidokumentene våre, at vi skal jobbe for å bli anerkjent og bli demonstrasjonsskole. Så det lå der. Da var det helt naturlig at vi søkte igjen år nummer to.”

Ved andre gangs søknad ble skolen demonstrasjonsskole, og den er ikke nedlagt. Hennes strategiske valg, hennes bruk av produktiv makt i forhold til aktørene i feltet har så langt ført til at rektors sett av normer og verdier reproduseres. Bekken skole ses på som verdifull i nærmiljøet; og på noen områder har den utmerket seg så godt at den har fått status som demonstrasjonsskole. Kunnskap og kompetanse har blitt et symbolsk system som Mette bruker for å synliggjøre skolen.

I forhold til ansatte

For å skape kvalitet i læringsarbeidet, måtte Mette etablere en forståelse i personalet. Til det krevdes en strategisk innfallsvinkel. Det opplevde hun som vanskelig. Den perioden disse brytningene pågikk i, kalte Mette selv for et par ”kranglete år”.

”Så vi har hatt i den prosessen der et par litt kranglete år i forhold til at det skal gå seg til på hva vil egentlig vi, og aksept for ledelse og aksept for min del å finne ut av hvordan gjør jeg det, altså hvilke prosesser må vi ha. Hvor mye styring skal det være? Hvor mye dialog skal det være?”

Mettes grep ble derfor å sikre; hun beskriver det egentlig som å oppdra de ansatte, til å bruke innflytelsen sin gjennom de demokratiske og formelle foraene skolen har.

”Mye i den perioden handlet om oppdragelse i forhold til å bruke de kanalene som vi faktisk hadde. Jeg jobbet veldig tett inn mot de formelle foraene, blant annet med de tillitsvalgte, i forhold til hvordan skal vi tydeliggjøre for personalet hvilke kommunikasjonskanaler og beslutningskanaler vi har på skolen. Sånn at det handler om at alle har mulighet til innflytelse. De må bruke innflytelsen der hvor det faktisk er mulig å ha innflytelse.”

I forlengelsen av denne ”oppdragelsen”, der de ansatte bruker de formelle kanalene,

der de formelle kanalene er grunnlaget for en samarbeidskultur, legger Mette også et ansvar på hver enkelt ansatt.

”En samarbeidskultur betyr at vi har etablert en forståelse av at vi har et oppdrag som vi alle er forpliktet på, og som vi er nødt til å samarbeide om.”

”Det å føle seg forpliktet til å prioritere på den måten vi har blitt enige om, at dette går vi får – den prosessen har vært vanskelig.”

En sentral del av Mettes bruk av symbolsk makt har vært å tydeliggjøre demokratiske prosesser på skolen – gjennom formelle fora. Demokratiske prosesser er i seg selv symbolske systemer, og er med på å strukturere strukturene i et felt, og brukes altså for å produsere og reproducere feltets gjeldende sett av verdier og normer.

I forhold til foreldrene

Mette ser at ubalansen i forholdet mellom skole og foreldrene, skaper et ujevnt maktforhold, og opplever det egentlig som et problem. Hun tar derfor i bruke flere ulike måter for å sikre at foreldrene vet hva som skjer på skolen – for å holde foreldrene orientert om skolen, og for å begrunne hvorfor skolen er nødvendig å ha som nærmiljøskole.

”De (foreldrene, min anm.) er veldig ydmyke i møtet med skolen, og på en måte overlater de barna sine til oss, og vi får veldig stor frihet i forhold til opplæringen, og jeg synes at – på den ene siden er det jo fantastisk at noen kan ha så stor tillit til oss, men skremmende også.”

”Vi som skole kan få litt for mye makt i forhold til hva oppdraget vårt er. Det synes jeg har vært viktig hele veien – å finne måter å møte det på. Det vi har valgt i forhold til foreldrene – vi har, hva skal jeg si – tre overordnede ledetråder i dette arbeidet. Det er innsyn, deltakelse og kommunikasjon.”

Symbolsk makt knyttes til Bourdieus symbolske systemer, der kunnskap og kommunikasjon blir måter å strukturere strukturene i feltet på. Spørsmålet i Bekken skoles tilfelle er om det er nok å jobbe i forhold til en relativt tilbaketrukket aktør i feltet som skolens foreldre er. Mette mente at det ikke var nok. Hun var ikke tilfreds

med bare å sikre seg foreldrene som støttespillere i feltet. Hun trengte å få med seg noen som kunne ivareta den delen av foreldrefunksjonen som utfordret skolens utviklingsstrategier, og hun trengte å få med seg de ansatte, og helst også skolekontoret.

Mette mente at skolen trengte å ha noen eksterne ”blikk” som kunne stille kritiske spørsmål til hvordan skolen jobbet og lyktes i sitt læringsarbeid og utviklingsarbeid. Når foreldregruppen ikke er et slikt eksternt ”blikk”, har hun søkt etter det på andre områder. Studenter fra lærerutdanningen på høyskolen utgjør et slikt ”blikk”.

”Det for meg viktig at vi slipper andre aktører inn i skolen som kan være de kritiske røstene inn i skolen som vi trenger. Fordi vi vet at vi hele tiden er nødt til å forbedre oss. Det er mye som vi bør stille spørsmål ved. Og da er det noe med å prøve å åpne skolen for andre aktører.”

Eksterne ”blikk” brukes som et symbolsk system for å utfordre strukturene, et grep for å sikre en nødvendig dynamikk i feltet. Eksterne aktører får dermed en rolle i feltet som foreldrene egentlig skulle hatt – å sikre den kvaliteten Mette vil skape på Bekken skole.

Symbolsk vold

Staten bruker ulike symbolske systemer i sin utøvelse av symbolsk vold. Som tidligere nevnt er det nasjonale kvalitetssikringssystemet ett eksempel på et symbolsk system. Fra Bekken skole nevnes at de formelle foraene, der de demokratiske prosessene skjer, der de ansattes innflytelse ivaretas, også er et symbolsk system. Derfor vil jeg i dette avsnittet vurdere i hvilken grad Mette påvirkes og selv utøver symbolsk vold i forhold til de andre aktørene i feltet.

I forhold til overordnede

Det nasjonale kvalitetssikringssystemet krever at kommunenivået som skoleeier følger opp sine forpliktelser. Om kommunens oppfølging sier Mette:

”Vi har et balansert målstyringssystem. Og det betyr at for det ene lager vi en strategisk plan og en årsplan for skolen og så har vi rapporteringer to ganger i året på den, hvor vi rapporterer på måloppnåelse. Og da må vi gå inn og utkvittere hvordan vi ligger an når det gjelder måloppnåelse. Jeg har også da to samtaler med min sjef i forhold til måloppnåelse gjennom året hvor jeg sier noe og forklarer litt og begrunner hvorfor vi når eller ikke når målene våre.

Og så har vi jo da noen måleinstrumenter, noen som kommunen har utarbeidet. Vi gjennomfører elevundersøkelser hvert år knyttet til mobbing. Vi gjennomfører brukerundersøkelser – intervjuer med foreldre og elever om kommunens satsingsområder. Og så har vi noen lokale prøver – lese og matematikkprøver som går direkte på læringsresultater. Og så blir vi oppfordret til å gjennomføre våre egne lokale – hva skal jeg si – undersøkelser i forhold til hvilken grad vi kan utkvittere måloppnåelse eller ikke.

I tillegg kommer alt det nasjonale som vi da bruker inn i det. Det er en ganske massiv grad av undersøkelser og data vi sitter på. ”

Med en viss grad av understatement vurderer Mette at den store datamengden om skolen er nyttig.

”Jeg opplever en mye bedre .. en mer profesjonell diskusjon med pedagogene når vi har grunnlaget i noen data enn om vi bare bruker magefølelsen vår eller våre egne meninger, som vi ofte har gjort tidligere.”

For samtidig som hun ser verdien i at datamengden er et grunnlag å danne seg meninger på, ser hun at det er grenser for hva en slik datamengde kan brukes til.

”Jeg synes utfordringen er å forholde seg profesjonelt til alle dataene og bruke – både tolke de, formidle de og bruke de i videreutvikling av skolen fordi at det er så mye, og vi er i utgangspunktet ikke så gode på det. Så det er nye øvelser for oss på en måte å finne gode systemer for hvordan anvende alle disse resultatene.”

Og her er vi ved et sentralt punkt i all maktbruk, inklusiv symbolsk vold, inklusiv

bruk av symbolske systemer som symbolsk vold. Maktbruk skal være produktiv, den skal ha en hensikt. Dersom datamengden i det nasjonale kvalitetssikringssystemet blir uhåndterlig, kan det nasjonale kvalitetssikringssystemet miste sin effekt, bli hensiktsløs.

I forhold til de ansatte

Mette er klar når hun vurderer sin maktposisjon i forhold til personalet. Hun legitimerer for seg selv nødvendigheten av styring – ”Jeg tror at for å få effekt og oppnå resultater så er vi helt avhengig av en grad av styring”. Hun forteller om hennes styring i forbindelse med deltaking i et kommunalt IKT prosjekt:

”Der brukte jeg makten min. Vi fikk en telefon i desember fra skolekontoret som fortalte at kommunen skal delta i et prosjekt og vi ønsker at dere skal være med. Det var min sjef som ringte. Og det er, dere får, altså det var 20 millioner det var snakk om å spytte inn i dette prosjektet over tre år i forhold til opprusting av maskiner, kompetanse osv. Og da sa jeg – dette ser jeg, dette kan vi ikke si nei til, dette må vi se og .. og så gjorde jeg, jeg gikk til personalet og sa at vi hadde fått en forespørsel om å være med, jeg mener at dette har vi ikke råd til å si nei til. Er det noen av dere som kan møte foreldrene og si til dem at vi sa nei til et sånn prosjekt? Og det var en ganske massiv forventning fra meg om at dette går vi for, og de visste .. verken de eller jeg visste hva vi gikk til. Så da var det på en måte ok, uten at de egentlig visste hva de gikk til. Jeg så det tydeligere enn dem, men jeg så heller ikke hvor stort å omfattende det faktisk var.”

Fra de ansattes ståsted vil hennes styring i forbindelse med skolens deltakelse i IKT prosjektet fortone seg som en naturlig beslutning i en lengre handlingsrekke. Dermed blir hennes styring en form for symbolsk vold overfor de ansatte.

Symbolsk kapital

Symbolsk kapital er hos Bourdieu et samlebegrep på egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en sosial gruppe.

Symbolsk kapital er på samme tid både et kollektivt redskap for å bevare eller øke den kollektive dominansen i et felt, og en individuell strategi for å knytte seg til den gruppen som dominerer i feltet.

Mette har lagt vekt på kollektive beslutninger innenfor de formelle beslutningsorganene på skolen. De demokratiske prosessene hun har lagt opp til, inklusiv de forpliktelsene det etterpå fører til for de ansatte, er en symbolsk kapital hos Mette.

En annen utgave av symbolsk kapital hos Mette er hennes vilje til å skape en skole for nærmiljøet, der de minoritetsspråklige elevene dominerer skolebildet. Hennes migrasjonspedagogiske erfaring og fagkompetanse danner grunnlaget for denne symbolske kapitalen. Det gir henne troverdighet både hos foreldre og på skolekontoret.

En tredje symbolske kapital er hennes refleksjonsevne, i forhold til ansatte og foreldre. På spørsmål om hun heller ville vært leder for skolen uten den makten og det ansvaret hun har, svarer Mette:

”Jeg er egentlig glad for de muligheten som ligger, fordi det jeg ser er at vi har ganske stor lokal frihet i forhold til å utforme en skole som passer for elevene som går her på skolen. Sånn at jeg synes den friheten vi får i forhold til å skape en skole som vi har tro på her hos oss, det oppveier på en måte den andre biten. Jeg tenker at det må jeg bare leve med. Det skal vel bare være sånn. Det skal vel være vanskelig. Det må bare være vanskelig.”

Den symbolske kapitalen bruker hun relasjonelt. Det betyr at hun opparbeider seg tillit og legitimitet gjennom sin symbolske kapital, også i de to kranglete årene”, og kan på den bakgrunnen utøve både symbolsk makt og symbolsk vold, og vinne

gjennom med sitt sett av normer og verdier i feltet.

Oppsummering

Mette har bevisst brukt maktposisjonen sin til å synliggjøre Bekken skole. Hun bruker symbolsk makt gjennom symbolske systemer. Eksempler på symbolske systemer er kunnskap og kommunikasjon, selvstyresystemet og demokratiske beslutningsstrukturer på skolen.

Ved å være rektor i kommunen har hun samtidig akseptert statens og kommunens utdanningspolitiske normer og verdier når det gjelder bruk av nasjonalt kvalitetssikringssystem, innfrielse av forventningene i Kunnskapsløftet og å ta resultatansvar for skoleutvikling, personalutvikling og økonomi på skolen.

Hun tar hensyn til at hun selv utsettes for symbolsk vold, og bruker det til å legitimere sine valg, og slik også til å legitimere sin maktbruk, overfor personalet.

Hun bidrar dessuten selv til å etablere og opprettholde en spenning i feltet i forhold til sine overordnede ved å stille spørsmål om hvor stor datamengde en leder trenger og /eller kan forholde seg til før informasjonen ikke lenger har en effekt.

Bekken skole er fortsatt en nærmiljøskole med rundt 280 elever. De fikk status som demonstrasjonsskole og har dermed ettertrykkelig synliggjort seg både i kommunen og på nasjonalt nivå. Foreldrene med barn på skolen er stolte over skolen sin, og vurdert ut fra forutsetningene – et flertall elever med minoritetsspråklig bakgrunn – så har Bekken skole vært blant de skolene med mange minoritetsspråklige elever som har skåret best på lesetester i kommunen.

Rektor mener at hennes bruk av makt indirekte har mye å si for elevenes læringsresultater. Maksimal ressursutnyttelse, organisering og det å være ambisiøs på elevenes vegne er stikkord hun begrunner det med.

Fortellingen om makt og omorganisering på Dalen videregående skole

Martin har vært rektor i ti år. Alle årene på Dalen videregående skole. Tidligere var han lærer på samme skole. Dalen skolen ligger i et typisk drabantbyområde og har innbyggere fra de fleste samfunnslag. De siste årene har tendensen vært at flere innvandrersfamilier flytter hit. Skolen er 25 år og har flest elever på allmennfag, men har også noen yrkesfaglige linjer.

Om skolen han overtok sier han:

”Det gikk ikke noe bra med denne her skolen – de (rektor og en undervisningsinspektør, min anm.) fikk, de ble oppfordret til å gjøre noe annet. (...) Og da ble jeg spurt, da, om jeg ville fungere som rektor. Og da gjorde jeg det og .. ett års tid, og etter det så ble jeg spurt om jeg ville fortsette som .. altså, ta jobben, da. Da valgte jeg å gjøre det, altså.”

”Vi endret etter hvert undervisningen ganske drastisk i retning av et ganske omfattende tilbud på datamaskin, altså elevene her på skolen har egen fast arbeidsplass med egen pc som bare de har tilgang til, så vi har et veldig godt pc tilbud. Vi har vel ca. 700 pc'er på skolen. Så er det slik at vi organiserte undervisningen i fagdager, slik at elevene skulle jobbe en dag med matte, en dag med naturfag osv. Det er gjennomført hos oss på alle tre trinn. Og lærerne jobber i team.”

Når dette nevnes spesielt, er det fordi omorganisering og strukturendring har vært et tema for drøfting mellom rektor og de ansatte helt siden Martin overtok som rektor på Dalen skole i 1995. Analysen konsentrerer seg derfor om denne fortellingen.

Om sitt forhold til makt, sier han:

”Makt for meg blir et rent positivt ladd begrep. Hvis jeg ikke hadde hatt makt, så kunne jeg heller ikke gjennomføre noe av det jeg ønsket å gjennomføre.”

”Jeg mener at en leder som ikke vil ha makt, en leder som ikke vil bruke makt, kan ikke være leder. Og da makt i den forstand jeg mente, ikke maktmisbruk.”

Martin ser på makt som en nødvendighet i utøvelse av ledelse på skolen, og legger dermed sin forståelse av makt nært opp til Webers, Bourdieus og Foucaults forståelse av makt.

Sosialt felt

Fortellingen om makt og omorganisering definerer et sosialt felt der rektor, de ansatte og til dels elevene er aktørene i feltet. De har felles interesse av å skape en skole der læring settes i fokus, og der det utvikles et godt læringsmiljø. Aktørene har til dels ulike begrunnelser for sine interesser.

Rektor

Martin ser to, i utgangspunktet to helt forskjellige argumenter, for omorganiseringen. Det ene argumentet er å lage en skole som er tilpasset elevene som går der, en skole som er i stand til å differensiere undervisningen i forhold til elevgrunnlaget. Det andre argumentet er å utvikle en så god skole at de både beholder elevtallet, og helst utvider det, fordi skolens økonomi er nært knyttet til hvor mange elever som søker og går på skolen.

”Prognosene var slik at vi kom til ha få elever i ungdomskullene rundt her. Antall innvandrere økte og vi fikk beskjed om at politikerne ønsket å innføre stykkpris. Det vil si at mister du elever så mister du penger.”

”Samtidig hadde vi et veldig bevisst forhold på å gi elevene et så godt tilpasset opplæringstilbud som mulig. Ved å differensiere, ved å prøve ut alle forskjellige modeller som vi fikk vite om og som vi selv prøvde å finne på i forhold til å gi et så godt differensiert tilbud som mulig til en sånn elevgruppe.”

”Så skjedde det at skolen ble mer populær. Vi fikk bedre søkning, og nå er vi den skolen i regionen som har nest flest søkere.”

Ansatte

De ansatte på Dalen videregående skole har felles interesse med rektor i å lykkes i omstillingsarbeidet. Martin beskriver et skjebnefellesskap som en begrunnelse for det.

”Her hvor lærerne er litt mer moderne i sitt læringssyn ...endringssprosessen har nok virket bratt, men noe av det viktige her, sånn, er at når man står med ryggen mot veggen og kan si til lærerne at hvis dere ikke blir med på endringer så kan det og det skje, altså at skolen i verste fall ikke har livets rett, så er det lettere å få til endringer.”

Elevene

Elevenes interesse for at skolen skal lykkes i omstillingen, knyttes naturlig nok først og fremst til egne læringsresultater.

”Elevene ønsker å gå på en skole hvor resultatene er gode og så ønsker de å gå på en skole som gir et undervisningstilbud sånn som i dag.”

Aktørenes habitus, den handlingsberedskap hver enkelt aktør har med seg inn i feltet, er ulik. Rektors habitus knyttes i dette feltet til tidligere lærerpraksis og lederforståelse av hvordan gi elevene en tilpasset og differensiert opplæring på Dalen videregående skole. Rektors habitus knyttes også til hans forståelse av og konsekvens ved å ta i bruk det handlingsrom lederrollen gir ham, økonomisk og pedagogisk.

”Det var en bevisst politikk; kjøre prosjekter av mindre art og prøve seg fram for å se hvor .. altså, skal man tåle store overganger så må man ha et personale som er trent opp til det, altså. Man kan ikke bare plutselig gjøre det. Men, jeg var også like bevisst på at den type endringer skal komme ovenfra. Det er flere måter å gjøre det på. Det er .. men jeg mener at, altså ledelse, da må man ta det rommet man har, altså. Og virkelig være den som går foran og presenterer endringer.”

Det sosiale feltet er dermed definert. Aktørenes interesser knytter seg til effekten av omorganiseringene – bedre utnyttelse av lærerkompetansen, bedre tilpasset og differensiert undervisning, og økt elevtall.

Symbolsk makt

I forhold til de ansatte

Det var lederstyrt, sier Martin om omorganiseringen. Toppstyrt.

”Jeg mener at det er lederens plikt til å, selvfølgelig ut fra kjennskap til personalet og hva personalet er god for, å være den som er den kreative, som kommer med forslaget og som også gjennomfører det. (...) Jeg er da tilhenger av et veldig klart hierarkisk system innenfor endringsledelse.”

Det viktigste grepet om endringene gjorde Martin i forhold til ny bruk av lærerressursene. Organiseringen, strukturene på skolen, ble gradvis endret fra å være tradisjonelt knyttet til faglærere og enkelt-/dobbeltimer gjennom uka til at faglærere fikk ansvaret for hele fagdager i uka. Måten dette ble toppstyrt på, krevde strategisk tenkning, i Bourdieusk forstand krevde det at Martin måtte bruke de rette symbolske systemene.

”Det er en av rektors viktigste oppgaver – å være i stand til å legge det fram på en slik måte at det faller i god jord. Og det er en kunst på mange måter for å lykkes med det. Altså, da skal du også være strategisk. Du skal ikke støte for mange. Du skal ikke føle at nå er det mange som tenker at dette vil jeg ikke være med på, dette klarer jeg ikke, det blir for store endringer. Fordi, her er det jo også snakk om det grunnleggende på hva lærerne skal drive på med, altså.”

Martin ser at bruk av symbolsk makt forutsetter en legitimitet mellom ham og personalet, og Martin forankrer legitimiteten ved å poengtere viktigheten av lærernes

autonomi.

Det at lærerne har hatt innflytelse på utformingen av arbeidshverdagen sin; hvordan de skulle bruke hele fagdager best mulig, hvordan utvikle fagteam osv., har vært et bevisst valg hos Martin.

”Når det gjaldt utformingen, altså innholdet i det pedagogiske, innholdet i det metodiske, så har lærerne hatt veldig stor grad av frihet for å forme sin egen hverdag, og det tror jeg er nøkkelen til suksess.”

Han skaper et symbolsk system der lærerne ved å få stor grad av frihet, autonomi, selv påtar seg ansvar for å strukturere strukturer, i denne sammenheng hvordan utnytte hverandres faglige kompetanse til det beste for elevene.

For å lykkes med en relativt omfattende omstrukturering, ga Martin seg selv og personalet tid. Tidsfaktoren, det at endringene skjer i et tempo man ikke mister pusten av, har vært en suksessfaktor i Martins øyne.

”Jeg har sett nok av ledere som trodde de skulle klare å gjennomføre store endringer på to år når de kommer til ny skole. Det er synd å si at det ikke er mulig – for det skulle gjerne vært mulig, for mange ganger så haster det – men da må man i hvert fall vite hva man gjør, altså. Du kan ikke endre en kultur med et vedtak.”

Samtidig utfordret han hver enkelt lærer i forhold tilsitt elevsyn, noe som han visste måtte skape ulike reaksjoner.

”Her er det snakk om verdisyn, og skal man ha et verdisyn som går på at skolen er til for de elevene som er motiverte, for de elevene som kan og vil, eller skal man ha et verdisyn som går på at alle elever uansett hvordan de måtte være ut fra evner, anlegg eller oppførsel skal vi gi et tilbud til, altså det er ikke snakk om å skyve ut noen, da er det – i hvert fall i videregående – snakk om å endre på holdninger, og det er på måten du legger det fram, og det er på måten du gjentar ting, på måten du bearbeider ditt personale i forhold til endring, og det

tar tid.”

”Jeg visste jo at en del ikke kunne være med på dette her, sånn. Så jeg sa at .. jeg inviterte de i personalet som ville, til å være med. Visste jo at de unge, hadde over en tid da bevisst ansatt unge mennesker for å møte endringen. Jeg visste at det var en del 50 åringer som ville steile, men etter hvert som de så at vi likevel fikk så mange at vi ville sette i gang, så ga mange av de andre opp, altså, og ble med de også, for de fant ut at, all right, skal de være med å forme dette, så må de være med.”

Det å utfordre lærernes elevsyn, det å spille på de mest endringsvillige lærerne, og dessuten tilsette lærere som aksepterte hvilke endringer de forplikter seg til å delta i, var former for bruk av symbolsk makt som han strukturerte strukturene på, og som reproduserte rektors sett av normer og verdier, og som Martin derfor brukte bevisst i omorganiseringen av Dalen videregående skole.

I forhold til elevene

Utgangspunktet da Martin overtok som rektor var *”å holde på de elevene som bor her, hindre at de flytter til .. eller går på de skolene som er mest populære i regionen nå.”*

Han gikk raskt i gang med å produsere nytt sett av normer og verdier knyttet til elevens læring, der krav om atferd fra elevene og tilpasset og differensiert undervisning fra lærerne var de første tiltakene – strukturering av strukturene for å bruke det bourdieuske uttrykket her også.

”Vi møtte jo det (tendenser til uro og bråk blant elevene, min anm.) med for det første å ha veldig klare linjer for hvordan vi ønsket å ha det her på skolen, for å hindre at skolen skulle gli ut i forhold til atferdsproblemer som vi har sett mange andre steder. Og det mener jeg at vi klarte å håndtere ganske bra. Stille krav. Samtidig hadde vi et veldig bevisst forhold på å gi elevene et så godt tilpasset opplæringstilbud som mulig.”

I denne første, og viktigste endringsfasen, deltok elevene lite direkte.

”Når det gjelder de omveltningene vi har vært igjennom, så vil jeg nok si at elevene har hatt liten påvirkning. Den gangen vi gjorde dette her, sånn, så hadde vi veldig, veldig svake elever.”

I tillegg til krav om atferd fra elevene og om tilpasset og differensiert opplæring fra lærerne, satset skolen på utstrakt bruk av IKT i undervisningen; en måte å møte elevene i deres egen hverdag på. Og de åpnet etter hvert muligheten for at elever kunne tilbringe det ene året på college i England. Elevene som går på Dalen videregående skole i dag, er ressurssterke elever, og deltar i mange beslutningskanaler på skolen.

”Så vi endret etter hvert undervisningen ganske drastisk i retning av et ganske omfattende tilbud på datamaskin, altså elevene her på skolen har egen fast arbeidsplass med egen pc som bare de har tilgang til, så vi har et veldig godt pc tilbud. Vi har vel ca. 700 pc’er på skolen.”

”I tillegg, og det nevner jeg bare her til slutt, altså så har vi også et opplegg i London hvor elevene hos oss – de tar første klasse her – kan ta andre klasse i London og tredje klasse her. Så de bruker ett år ute, og det gir oss mange, mange søkere. Så det er en grunn til at vi har konkurrert ut de andre skolene.”

”Nå har vi et oppegående elevråd her og så mange elever som har masse ideer, så nå er de med i alle mulige organ, og virkelig påvirker.”

Martin bruker symbolsk makt i forhold til elevene ved å produsere symbolske systemer, ved å strukturere undervisningstilbudet, ved å tilpasse og differensiere undervisningen og ved å etablere et mulig studieopphold ett år i London. De symbolske systemene brukes for å reproducere rektors sett av normer og verdier.

Symbolsk vold

Summen av de symbolske systemene som brukes i et felt for å erobre eller opprettholde egne normer og verdier beskriver Bourdieu som en form for symbolsk vold.

Symbolsk vold forstås også som vilkårlige valg i mange ulike handlinger som underveis får et preg av å være logiske konsekvenser av hverandre.

Utgangspunktet for de handlingene som til sammen har endret skolen, kan tilbakeføres til Martins oppstart som rektor i 1995. *”Jeg så da jeg overtok skolen – det var i 1995 – at her var vi nødt til å gjøre mye”*, sier Martin om situasjonen på skolen den gang.

Etterpå har ulike handlingsrekker fulgt i tur og vilkårlig orden – lavere ungdomskull i nærområdet, fritt skolevalg, penger som fulgte den enkelte elev, økt tilflytting av innvandrersfamilier. Alt har hatt noe å si i forhold til de valgene om endring som ble gjort, men innbyrdes har ikke de nevnte faktorene hatt like mye med hverandre å gjøre. Men i sum har de ulike hendelsene og vilkårlige valgene i omgivelsene rundt skolen ført til konsekvenser for skolen.

I følge Bourdieu bidrar utdanningssystemet til legitimering av maktforhold både innen et definert felt og mellom ulike felt. Utdanningssystemet er et av statens best egnede symbolske systemer å påtvinge folk sine tanke kategorier på – statens sett av normer og verdier – som deretter blir anvendt ”på alt mulig i denne verden”, sier Bourdieu. I fortellingen om makt og omorganisering ses samme bruk av symbolsk vold som fortellinger tidligere i oppgaven har vist. Symbolske systemer, som statens nasjonale kvalitetssikringssystem, sammen med at økonomien er direkte knyttet til antall elever, sammen med at det er fritt skolevalg i regionen, og ved at skolen som demonstrasjonsskole bruker kontakter i forskningsmiljøer, påvirker Dalen videregående skoles innretninger på tilbud og undervisning. *”Testene påvirker oss, det er helt klart”*, sier Martin.

”Og i tillegg så er vi med på mange forskningsrapporter som jeg synes er interessant å få sett hvor vi havner. Det er blant annet fordi vi er demonstrasjonsskole så får jeg massevis av rapporter etter at forskere har vært her og undersøkt skolen. Da får vi også et bilde som er ganske mye mer nyansert enn du får når du bare stiller spørsmål.”

Symbolsk kapital

Symbolsk kapital er hos Bourdieu et samlebegrep på egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en sosial gruppe.

Martin opprettholder sin posisjon i feltet gjennom stadig å følge opp de normer og verdier han vil skal prege skolen. Stor symbolsk kapital forsterker effekten av symbolsk makt og symbolsk vold. På Dalen videregående skole la Martin vekt på motivasjonsfaktoren da han begynte omorganiseringen sin. i motivasjonsarbeidet la han vekt på at lærernes innsats er avgjørende for skolens framtid.

”For noe av det viktigste i en endringsprosess det er å få lærerne til å føle at det de gjør det er et pionerarbeid som ingen har gjort før. Det er motiverende.”

Martin bygde opp en symbolsk kapital ved å trekke fram lærerne som pionerarbeidere på skolen. Forutsetningen var selvsagt at han faktisk mente det og at lærerne faktisk opplevde at han mener det.

En annen symbolsk kapital hos Martin er at han har et blikk for kontinuerlig endring. På mange måter følger han Stortingsmelding nr. 2003 – 2004, Kultur for læring, som blant annet understreker

”Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. (...) Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper for lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter i skolen som organisasjon”

(St.mld. 30. 2003-2004: 26)

Martin understreker det selv.

”Når det gjelder innholdet, det pedagogiske, så blir vi aldri ferdige med det, altså. Der er vi på en stasjon, og vi har kommet et godt stykke videre, men jeg er jo langt fra tilfreds med sånn som det er, altså. Jeg ser at ting går mye bedre, at resultatene er langt bedre. Hvis jeg som skoleleder var fornøyd nå, da var jeg ferdig, da. Da var det slutt. Og da kunne jeg gjort noe helt annet. Jeg kan jo ikke si at vi er i mål. Vi kommer ikke i mål, men da er det meg igjen da. Jeg har en del tanker om hvor vi skal gå videre, men man må også vente litt iblant før man går videre. Hvis ikke så risikerer du at du sliter personalet ut ved hele tiden å gjennomføre nye reformer når det da samtidig kommer nye reformer trødd nedover hodet på en fra departementet, ikke sant. Akkurat nå er ikke tiden inne her for å gå neste skritt. Vi må først vente på neste år og få inn den nye reformen. Det vil kanskje ta to år, så den reformen der, den hindrer meg i å videre.”

Evnen til å se egen skole i en større kontekst, både i tid og i forhold til det samfunnet skolen er en del av, er en symbolsk kapital hos Martin.

Verdigrunnlaget, elevsynet og egenforståelsen av hva han som rektor og leder av skolen kan bidra med, er også eksempler på symbolsk kapital. Om sin innflytelse på elevenes læringsresultater, sier Martin følgende:

”Det er helt klart en sammenheng. Og det kan vi også grundig dokumentere, at det er en sammenheng. Så lenge da rektor har vært tungt delaktig i, og vært den som også har styrt prosessen, tatt initiativ til prosessen, så vil det være en sammenheng mellom det lederen foretar seg og de resultatene som til slutt kommer ut...”

I forhold til ett av mange nasjonale og kommunale symbolske systemer, mener han at offentlig rangering av skoler på bakgrunn av målinger og tester i seg selv aldri alene påvirker utviklingen positivt på noen skoler.

”I vår region så har man stor tro på at den type rangeringer fører til at en skole blir bedre. Det det fører til er som regel at den skolen som kommer langt nede får enda færre søkere og så får den enda dårligere resultater, og omvendt.

Rangeringen forsterker bildet. Så jeg kan ikke se at den typen offentliggjøring i regionen har ført til endringer, altså. Vi er en skole som har fått en helt annen status, men det har ingenting med offentliggjøring å gjøre i hvert fall. Den skal ikke få ”skylden” for det.”

Oppsummering

Rektor på Dalen videregående skole har bevisst brukt sin makt i omorganiseringsarbeidet.

Han bruker symbolsk makt i stor grad gjennom symbolske systemer. Eksempler på symbolske systemer på Dalen videregående skole er kunnskap og kommunikasjon, lærernes autonomi og faglige integritet, langtidsperspektivet på omorganiseringsarbeidet, felles elevsyn, håndheving av skolens ordensregler i forhold til ønsket elevatferd, tilpasset og differensiert undervisning gjennom organisering av skoleukene i fagdager, faste arbeidsplasser med pc til alle elevene, tilbud om studieopphold i London, interne elevundersøkelser, elevdeltakelse i beslutningsorganer.

Ved å være rektor på en videregående skole har han samtidig akseptert statens og fylkeskommunens utdanningspolitiske normer og verdier når det gjelder bruk av nasjonalt kvalitetssikringssystem, innfrielse av forventningene i Kunnskapsløftet og ta resultatansvar for skoleutvikling, personalutvikling og økonomi på skolen.

I et bourdieusk perspektiv har han, fordi han besitter stor symbolsk kapital, brukt både symbolsk makt og symbolsk vold i omorganiseringen, og har etter eget syn lyktes med å produsere og reprodusere sitt sett av normer og verdier på skolen.

Resultatet er at elevsøknaden er stor, at elevresultatene er gode, og at det i Martins øyne skyldes de grep han tok initiativ til når det gjaldt omorganiseringen på Dalen videregående skole.

Makten og læren i de fire fortellingene

Bruk av symbolske systemer skaper utvikling

Et gjennomgående trekk i de fire norske fortellingene om makt er at rektorene bekrefter at de har makt, at minst tre av de fire rektorene bruker den bevisst og at bruk av makt gjennom symbolske systemer er hyppigst. Enten ligger de der klare til bruk, de symbolske systemene, eller så skaper rektorene dem etter behov. Det virker som om effekten ved bruk av symbolske systemer fører til endring på skolene. Rektors evne til å se symbolske systemer og til å utnytte dem virker som en suksessfaktor for utvikling

Uttrykt på en bourdieusk måte – bruk av symbolsk makt gjennom symbolske systemer strukturerer strukturene.

De fire fortellingene beskriver mange ulike symbolske systemer. Eksempler på bruk av ulike symbolske systemer er:

Dra på studieturer, bruke eksterne forelesere, stille lojalitetskrav til personalet, ha operative ordensregler, utnytte effekten i ”bestemors lov”, gjennomføre organisatoriske og pedagogiske grep for å fremme tilpasset og differensiert opplæring, ta i bruk ressurser i nærmiljøet, gi plass til dialogen mellom ledelse og personalet, bruke performative talehandlinger, sikre at demokratiske beslutningsprosesser og beslutningsorganer følges, forplikte lærerne på skolens visjon og verdigrunnlag, forankre handlinger i nasjonalt kvalitetssikringssystem, følge opp føringene i Kunnskapsløftet, bruke handlingsrommet som delegert resultatansvar for skoleutvikling, personalutvikling og økonomi gir, ha et langtidsperspektiv på endringsarbeidet, bruke tilsettingsintervju, utnytte formelle vedtak i departement og kommune, for å nevne noen.

Bruk av makt skaper tillit

Den gjennomgående bruken av symbolske systemer i de fire fortellingene i oppgaven kan tyde på at bruk av makt gjennom symbolske systemer bygger legitimitet og skaper tillit til aktørene i feltet, til dem man utøver makt på.

Eksempler i oppgaven på maktbruk gjennom symbolske systemer for å skape tillit er åpenhet, sette handling bak ord, bruke lærernes autonomi som ressurs i skolens utvikling, og forsterke lærernes lederidentitet i forhold til elevene.

Dette paradokset, at bruk av makt skaper tillit, kommenterer Tian Sørhaug når han sier at tillit er noe en må ha for å få, og at tillitsforhold består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert.

(Sørhaug 1996: 23)

Bruk av makt gjennom sanksjoner eller gjennom trusler om sanksjoner skaper symbolsk kapital

Et interessant trekk i flere av fortellingene er at bruk av sanksjoner eller trusler om bruk av sanksjoner er med på å skape symbolsk kapital i forhold til aktørene i feltet.

Den symbolske kapitalen brukes deretter for å etablere tillit mellom rektor og de andre aktørene i det sosiale feltet, og danner et grunnlag å bygge legitimitet i feltet på.

Følgende eksempler på bruk av sanksjoner eller trusler om bruk av sanksjoner er hentet fra de fire fortellingene:

Lærere har blitt tvunget til å flytte. Tidligere avdelingsleder på skolen har blitt beordret til oppdrag på annet sted i kommunen. Regelbrudd og lojalitetsbrudd fører til konsekvenser elever og lærere. Lærerne gis valg om å delta i feltets normer og verdier eller søke seg til annen skole. Individuell lønnsfastsetting knyttes til lojalitet.

I fortellingene viser rektorene til at bruk av sanksjoner eller trusler om bruk av sanksjoner har skapt bedre arbeidsmiljø, en avklart rolleforståelse i ansvarsforholdet mellom leder og ansatte, og et bedre læringsmiljø for elevene. Nå må det rask tilføyes at bruk av sanksjoner eller trusler om bruk av sanksjoner må ha aksept fra dem som utsettes for sanksjonsbasert makt, for å ha en langtidseffekt.

Både Weber, Luhmann, Habermas, Bourdieu og Foucault ser at sanksjoner og trusler om sanksjoner, er sentrale maktfaktorer, og at sanksjonsbasert makt er *”en måte til å*

sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand.”

(Weber 1971: 53)

Trusler om sanksjoner har sin egen virkning på dem som utsettes for truslene, mener Weber. Når herskeren i Webers herredømme befaler sine undersåtter, påvirker det undersåttene på en slik måte at de handler *”som om de hadde gjort innholdet av befalingen for dens egen skyld, til maksime for sitt handlesett”*, altså at de så på befalingen som en gjeldende norm.

(Weber 1971: 79).

Et tilsvarende syn på trusler om sanksjoner har Luhmann. Et sentralt poeng hos ham er å anta at de som utsettes for makt, selv forutser hva makthaverne ønsker, og vet hvilke potensielle sanksjoner makthaverne kan sette inn. Til og med trusler om negative sanksjoner kan gi grunnlag for integrasjon og stabilitet i sosiale systemer, hevder Luhmann

(Engelstad red. 1999: 136)

Administrativ makt utgjør hos Habermas en underklasse av sanksjonsbasert makt. Det er i følge Habermas som regel nok for makthaver å true med sanksjoner for å oppnå sin vilje, jf. Luhmann. Da gir man B et valg, enten gjør man som A sier, eller så blir man utsatt for negative sanksjoner.

Trusler om sanksjoner er noe som kommuniseres på en slik måte at kommunikasjonen i seg selv opprettholder troverdigheten av makthavers faktiske maktbasis, og slik at den maktunderlegne fortrinnsvis velger makthavers alternativ.

(Engelstad red. 1999: 225)

Bourdieu åpner for bruk av ulike former for sanksjoner når han utvider forståelsen av Webers utsagn om at staten gjør krav på en legitim rett til å anvende vold ved å si at *”staten er en X som med suksess gjør krav på enerett til legitim bruk av fysisk og symbolsk vold på et avgrenset territorium og på hele den tilhørende befolkningen.”*

(Bourdieu 1996: 53)

Denne X kan for eksempel være utdanningssystemet, representert ved rektor.

Sanksjonsbasert makt kan være en del av spillereglene i et sosialt felt, og dermed akseptert av aktørene. Bourdieu ser at makten defineres gjennom et bestemt forhold mellom de som utøver makt, og de som makten utøves på. Implisitt i det ligger at symbolsk makt bare virker når den anerkjennes av dem makten utøves på, og når det vilkårlige ved den miskjennes, altså ikke gis vesentlig betydning. Symbolsk makt blir dermed en legitimert form av andre maktformer, sier Bourdieu.

(Bourdieu 1996: 45)

I Foucaults maktdiskurser ligger disiplinering og bruk av sanksjoner implisitt som en produktiv makt. Koplingen makt og kunnskap genererer i Foucaults maktdiskurser orden, normalitet og disiplin.

(Engelstad red. 1999: 87)

Tian Sørhaugs poeng om at det er en motsetningsfylt avhengighet mellom makt og tillit, er en dekkende beskrivelse av forholdet mellom sanksjoner eller trusler om sanksjoner og symbolsk kapital.

(Sørhaug 1996: 24).

Den symbolske kapitalen brukes ved etablering av tillit mellom rektor og de andre aktørene i det sosiale feltet, og danner et grunnlag å bygge legitimitet i feltet på.

Tillit skapes med andre ord på mange og til dels motstridende måter i noen av rektorenes fortellinger, også når aktører i feltet utsettes for sanksjoner eller trusler om sanksjoner.

Jorunn Møller understreker at etablering av tillit er selve grunnlaget for å utøve makt som leder. Tap av tillit kan true legitimiteten eller maktgrunnlaget man har i kraft av formell posisjon. Ledelse innebærer at man må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit.

(Møller 2004: 155)

En teori basert på eksemplene om sanksjoner fra fortellingene, er at bruk av sanksjoner eller trusler om bruk av sanksjoner ikke nødvendigvis fører til tap av tillit.

Det interessante i fortellingenes bruk av sanksjoner, og trusler om bruk av sanksjoner, er at bruken kan bidra til å skape symbolsk kapital hos rektor, en kapital som rektor

deretter bruker til å reforhandle tillit på.

Statens bruk av symbolsk vold gir rektorer et legalt grunnlag å utøve makt på

Ved å være rektor i denne kommunen aksepterer rektorene den styring, eller den symbolske volden som det statlige og kommunale utdanningspolitiske nivået utøver gjennom sine symbolske systemer.

To overordnede symbolske systemer går igjen i alle fire fortellingene – det nasjonale kvalitetssikringssystemet og det delegerte resultatansvaret for skoleutvikling, personalutvikling og økonomidisponeringer.

Rektorene gir i fortellingene uttrykk for at de opplever at disse symbolske systemene stiller krav, og uttrykker forventninger fra både nasjonalt og lokalt nivå til rektor om hva som skal innfris.

Ved å identifisere seg med begge disse symbolske systemene, ved å gi sin tilslutning til statens og kommunens normer og verdier som uttrykkes gjennom det nasjonale kvalitetssikringssystemet og det delegerte resultatansvaret for skoleutvikling, personalutvikling og økonomidisponeringer, gir de symbolske systemene rektorene et legalt grunnlag, eller med et bourdieusk uttrykk, en symbolsk kapital å utøve makt på.

Eksempler på rektors bruk av symbolsk vold i fortellingene er: forankre skolens oppdrag i en samfunnsmessig kontekst, bruke sanksjoner eller trusler om sanksjoner ved regelbrudd eller lojalitetsbrudd, og oppdra lærerne til å følge demokratiske beslutningsprosesser.

Når rektor innretter seg etter overordnedes normer og verdier, så åpner det for økt symbolsk kapital i forhold til dem rektor utøver makt på – aktørene i feltet – og kan slik sett være en av flere suksessfaktorer i utvikling av skolen. Men det å knytte seg til den gruppen som dominerer i et sosialt felt – i denne sammenheng statens og kommunens normer og verdier – er til slutt likevel ingen garanti alene for resultater når det gjelder elevenes læring, lærernes arbeidsmiljø eller skolens disponering av de økonomiske rammene.

Mitt bidrag i forskningsfeltet ”Utdanningsledelse” knyttes derfor til følgende fem hovedtrekk fra analysen:

1. Rektorer har legal makt i kraft av å være leder på en skole. Legal makt skaper relasjoner til personer en rektor kan utøve makt over. Rektor har et ansvar for å legge premisser for hvilke normer og verdier som skal gjelde i et sosialt felt. For å ha et sosialt felt vil det alltid være minst to ulike interesser slik at dynamikken i feltet er til stede. For rektor er det viktig å bruke ulike former for makt for å produsere og reprodusere feltets gjeldende normer og verdier.
2. Å bygge opp symbolsk kapital i forhold til den makt utøves mot, åpner for aksept for utøvelse av symbolsk makt og symbolsk vold.
3. Sanksjoner, og trusler om sanksjoner, kan brukes til å bygge opp symbolsk kapital, som igjen er nødvendig for å reforhandle tillit.
4. Rektorer bygger opp symbolsk kapital ved å gi sin tilslutning til statens og kommunens sett av normer og verdier.
5. Rektorer som bruker symbolsk makt ved selv å finne, skape og ta i bruk mange og ulike symbolske systemer, har store muligheter for å lykkes i utvikling av skolen, både i forhold til elevenes læringsresultater, de ansattes arbeidsmiljø og i forhold til foreldrenes deltakelse i skolehverdagen.

Refleksjon rundt fire internasjonale fortellinger

Nasjonalt kvalitetssikringssystem, delegert resultatansvar for den enkelte rektor på områdene pedagogisk utviklingsarbeid, personalutvikling og budsjettarbeid, fritt skolevalg for foreldrene, samt økonomiske rammer til skolen beregnet ut fra elevtall (stykkprisfinansiering) – er trolig en del av det Røvik beskriver som møter mellom globale ideer og lokale varianter.

(Røvik 1998:27)

Det var utgangspunktet mitt for å gjøre en studietur i februar 2005 til Australia og New Zealand, to medlemsland i OECD som geografisk ligger så langt fra Norge som praksis muliggjør. Dessuten foretok jeg en tur til Stockholmområdet i september 2005 for å undersøke i hvilken grad tilsvarende symbolske systemer også påvirket de enkelte rektorene jeg intervjuet der. Egentlig var jeg også ute etter å se om det var tydelige forskjeller mellom rektorer fra to ulike skoletradisjoner – rektorer i det norske og svenske utdanningssystemet med basis i tysk dannelsesstradisjon, mot rektorer i det australske og new zealandske utdanningssystemet med basis i en anglo-amerikansk tradisjon. Men det ville gjøre masteroppgaven for stor, så jeg velger vekk dette perspektivet i den følgende refleksjonen. Derfor utelater jeg i denne oppgaven også å reflektere over de fire intervjuene jeg gjorde i Stockholmsområdet.

Modernisering og liberalisering av offentlig sektor; et internasjonalt endringsfenomen som blant annet medlemsland i OECD området de siste 10 – 15 årene i større eller mindre grad har gjennomført nasjonalt, er symbolske systemer på nasjonalt nivå.

Et av de landene i OECD området som begynte tidligst, og har gått lengst i modernisering og liberalisering av utdanningssektoren, er New Zealand. Etter to studieturer til New Zealand, en tur i februar 2002 og en i februar 2005, presenterer jeg her min kjennskap til det new zealandske skolesystemet. To korte fortellinger om rektors måter å utvikle skoler på i Auckland området flettes inn i beskrivelsen av det liberaliserte skolesystemet i New Zealand. Inntrykket mitt etter de to studieturene, og etter å ha gjort fire intervjuer med rektorer, er at det etter hvert er mer i de norske og new zealandske systemene som ligner på hverandre enn som skiller. Etter presentasjon av skolesystemet, med korte innblikk i to skoler fra New Zealand, presenteres to korte fortellinger fra Melbourneområdet i Australia. De fire korte fortellingene danner bakgrunnen for den internasjonale refleksjonen og settes i sammenheng med analysen av de fire norske fortellingene.

Fortellingen om et modernisert utdanningssystem i New Zealand

Da New Zealands handelsforbindelser med Storbritannia og Commonwealth, som følge av endringer i EU systemet ble vesentlig redusert på slutten av 1980-tallet, var

New Zealand tvunget til å se seg om etter andre eksportmarkeder for sine varer. Samtidig gjorde landet også andre nødvendige grep for å sikre landets økonomi. Ett grep var å satse tungt på utdanning for å delta i det globale, kunnskapsbaserte økonomiske systemet. Hele det new zealandske skolesystemet ble endret på begynnelsen av 1990-tallet.

Skolene ble selvstyrte. Til hver skole velges et driftsstyre, "board of trustees". Foreldrene har flertallet i driftsstyret. Det er ingen kommunal eierstruktur. Styringslinjene går direkte mellom den enkelte skoles driftsstyre og det nasjonale administrative nivået.

Den enkelte skole blir ut fra nasjonalt vedtatte fordelingsnøkler tildelt sine økonomiske rammer direkte fra et statlig utdanningsdirektorat. Voucher-systemet, kronebeløp pr. elev som følger eleven ved flytting, er en sentral del av systemet for ressursfordeling. En inndelingen av skolene i sosioøkonomiske soner et annet.

Skolene er inndelt i 10 forskjellige sosioøkonomiske soner (deciles). Inndelingen er basert på ulike kriterier, blant annet foreldrenes utdanningsbakgrunn og inntekt. Sone 10 er best og sone 1 dårligst. Skoler i sone 1 får vesentlig større økonomiske rammer å drive skoler på enn skoler i sone 10. Begrunnelsen er åpenbar. Elever med dårligere forutsetninger for læring skal kunne lykkes med å komme videre i sin utdanning ved at skolen skal kompensere for manglende kulturell kapital hjemmefra.

PE School (PES), en barneskole i Auckland, ligger i sone 1. Skolen har et stort flertall elever med bakgrunn fra sydhavsøyene i Stillehavet og maorier, New Zealands egen urbefolkning (egentlig er maoriene også innvandrere til New Zealand, men de kom før europeerne). Området som skolen ligger i preges av høy arbeidsløshet og sosiale problemer. I sitt arbeid for å gi elevene på PES troen på seg selv og skolen, profilerer skolen seg ukentlig i lokal-TV. Skolen har sitt eget enkle digitale tv-studio og lager små programmer på fra 10 til 15 minutters varighet om hva som skjer på skolen. Slik rekker informasjonen ut til foreldre, som ellers ikke møter på skolen mer enn strengt tatt nødvendig. På den måten utvikler de også en stolthet og en bevissthet hos foreldre, elever og ansatte om at PES er en god skole å gå på.

Rektor på PES, Russel, tar avstand fra begrepet makt, og poengterer at han jobber for konsensus i de beslutningene som gjøres på skolen og i driftsstyret.

Konsensusstenkningen hans ligger tett opp til Habermas' begrep "kommunikativ makt".

Innflytelse og påvirkning er begreper Russel er mer fortrolig med.

Samtidig innrømmer Russel at han gjør selvstendige beslutninger, men alltid etter at alle har fått uttale seg. Lærerpersonalet ser han på som skolens viktigste ressurs, og legger sine utviklingsstrategier gjennom dem. Selvstyret gir ham og skolen frihet og mulighet til å disponere ressursene slik at kompetanseheving i personalet kan gjøres på ulike måter. Blant annet har deler av personalet reist på studieturer til både Australia og USA. Han bruker symbolsk makt gjennom symbolske systemer, uten å være klar over at den utøves, og skaper delaktighet uten at deltakerne er klar over at de utsettes for makt. Bourdieu kaller denne formen for symbolsk makt for usynlig makt.

Da jeg var på besøk hos ham, jobbet skolen intenst med å forberede et besøk av inspektører fra regionskontoret til ERO – Aucklands Education Review Office.

Skolene i New Zealand er gjenstand for ekstern skolevurdering hvert 3.år, og resultatene offentliggjøres. Det regionale Education Review Office (ERO) ber skolene hvert tredje år om å oversende skolens treårs utviklingsplan, sine lokale læreplaner og dokumentasjon på oppnådde resultater.

På spørsmål om i hvilken grad ERO påvirker utviklingen på skolen, svarer Russel at driftsstyrets behandling og de påfølgende uttalte forventningene fra driftsstyret er viktige ledetråder i utviklingen av skolen.

Det kan forstås dit hen at statens bruk av symbolske systemer virker på samme måte som det er påvist at de gjør i de fire norske fortellingene. Kanskje enda sterkere, i og med at all informasjon fra ERO legges ut på nettstedet <http://www.ero.govt.nz>.

Dave er rektor på BBS, en intermediate school, med elever i alderen 11 til 13 år. BBS ligger i sone 10, og må jobbe for å skaffe seg ekstraintekter for å gjennomføre sine ambisiøse læreplaner. Det new zealandske skolesystemet er inndelt i Primary, Intermediate og Secondary schools. Høyskole- og universitetsutdanning samles under begrepet Tertiary education.

Skolesystemet gir BBS muligheten til å ta skolepenger fra utenlandske foreldre som søker barna sine til skolen. Slik sett er utdanning blitt en handelsvare. Dessuten ligger det en forventning om at foreldrene bidrar med gaver til skolen.

Basert på den nasjonale rammeplanen utvikler skolen sin egen lokale læreplan, med kompetansemål som til slutt brytes ned til konkrete læringsmål for hver enkelt elev. "Learning to learn" – skolens egenutviklede system for tilpasset opplæring – gjør det mulig å sette målstyringsprinsippet inn i en læringssammenheng.

Lærerne på BBS har kompetanse i læreplananalyse. Arbeidet med læreplananalyse knyttes gjennom portfoliometodikken direkte til elevens læring. Lærerne bruker et sett av ulike metoder og presenterer et sett av ulike læringsstrategier for å gi elevene en best mulig tilpasset opplæring. BBS har lagt stor vekt på de Bonos tenkende hatter. (En strategisk måte å tenke og løse problemer på som foreløpig, så vidt jeg kjenner til, kun brukes i næringslivet i Norge). Videre har skolen i lang tid brukt Howard Gardners flerintelligensteori i sin tilrettelegging for læring. Andre læringsstrategier er Action Learning (Deciding, Finding, Using, Recording, Presenting, Evaluating), Thinking Keys og tankekartmodellen (I Norge blant annet benevnt som Montanamodellen).

Skolen har utviklet sin visjon og verdigrunnlag for kvalitet i læring. Et sitat hentet fra BBS' begrunnelse for å ha en visjon å jobbe mot:

"Vision without action is merely a dream

Action without vision just passes the time

Vision with action can change the world."

Joel Barker.

BBS bygger læringsmiljøet på et positivt menneskesyn. Hver ansatt og hver elev skal i følge skolens planer oppleve å bli verdsatt for den de er, og gis muligheter for utvikling ut fra sine forutsetninger.

Skolen har egne mål for kompetanseutvikling av personalet, også rutiner for hvordan nytilsatte lærere blir innført i skolens filosofi. I skolens planer oppfordres lærerne til felles refleksjon, til kollegaveiledning, til å lære av hverandres suksesser, til i fellesskap å feire/markere når noen har lyktes i noe nytt.

Dave er opptatt av at BBS skal være i kontinuerlig utvikling. Da blir også evalueringssystemene viktige. Intern skolevurdering ses på som den viktigste evalueringsfaktoren på BBS, men siden foreldrene har fritt skolevalg, og ressursene overføres direkte fra nasjonalt nivå ut til den enkelte skole, har det nasjonale nivået utviklet sitt eget system for ekstern skolevurdering ved bruk av det regionale ERO..

For BBS's vedkommende vises til kort utdrag av evalueringsrapporten 2003:

“BBS is a high performing school that caters well for the needs of emerging adolescents. A drive for continuous improvement, underpinned by extensive professional development and reflection, ensures that high quality teaching and learning programmes continue to be provided. ”

The full report can be found at

<http://www.ero.govt.nz>

Her skal nevnes at BBS er en av de mest veldrevne skolene i New Zealand, og rektor Dave har ved flere anledninger mottatt stipender og andre priser som et resultat av hvordan skolen drives og utvikles.

Bruk av symbolske systemer er sterkt til stede i det new zealandske utdanningssystemet, både fra nasjonalt hold gjennom bruk av ERO, og gjennom et budsjettssystem der pengene følger eleven, det som på norsk blant annet benevnes som stykkprisfinansiering. Symbolske systemer er også til stede på den enkelte skole gjennom lokalt utviklede læreplaner, gjennom ”learning to learn”, læringsstrategiene, systemene for kompetanseheving i personalet, skolens visjon og verdigrunnlag, og gjennom driftsstyret med dets vide fullmakter. Skolens ferdigheter i å ta i bruk et mangfold læringsmetoder for tilpasset og differensiert undervisning virker også som symbolske systemer.

Selv om Russel på PES og Dave på BBS er forsiktigere enn sine norske kollegaer når de uttaler seg om sin makt, som nok delvis kan skyldes ulik forståelse av det engelske ordet ”power”, men som også kan forklares ut fra kulturforskjeller, er makt tydelig til stede på skolene gjennom de symbolske systemene som er nevnt. Rektorene er dessuten selv utsatt for symbolsk vold gjennom de sterke føringene som både ERO, økonomisystemet og de vide fullmaktene som et driftsstyre har.

Om driftsstyrets posisjon sier Dave: *"One of the interesting issues is where the power lie. It lies on the board of trustees, and depends on its confidence to me."*

Han forteller at kollegaer årlig må si opp jobbene sine fordi de kommer i konflikt med driftsstyret sitt. Selv bruker han mye energi på å ha et godt forhold til sitt styre for å fortsette utvikingsarbeidet på skolen:

"I have been here in 20 years and still want to continue. I am interested in finding out how far can you take an organisation? How can you build something that goes beyond the last year's improvement? Most of all i want to build a culture that goes beyond me. That the school can continue its improvement not depend on me."

Symbolske systemer strukturerer strukturene, sier Bourdieu. Symbolske systemer har strukturert det new zealandske skolesystemet. Bruk av symbolsk makt er en vesentlig del av den new zealandske kulturen for læring, enten den blir kalt for makt, innflytelse, påvirkning eller konsensus. Et hvert grep som settes inn for å nå vedtatte mål, enten de ligger i skolens læreplan, i driftsstyrets satsingsområder eller i det nasjonale økonomisystemet, vil være en form for symbolsk makt, slik Bourdieu definere det, og symbolske systemer blir mye brukt i New Zealand. Jo mer rektor bevisst strukturerer strukturene i et felt, jo større er muligheten til stede for å produsere og reprodusere sitt sett av normer og verdier – og kanskje helst med Dave's overordnede mål for øyne *"That the school can continue its improvement not depend on me."*

To fortellinger fra Australia

Før jeg gjorde det første intervjuet i Australia, møtte jeg Jill Blackmore, en anerkjent forsker ved Deakin universitetet i Geelong, til en inspirerende lunsj og samtale på en av de mange restaurantene på Southbank i Melbourne. Etter en sammenhengende reise fra Stavanger via Frankfurt, Bangkok og Sidney til Melbourne, hadde jeg etter en kort natt stor nytte av å prøve mine innfallsvinkler til intervjuene på henne. Vi var innom temaet makt som ligger i formelle stillinger, og at det kan brukes både positivt og negativt. Makt man blir gitt som følge av hvordan man opptrer i forhold til

personalet, foreldrene og overordnede er en form for kapital som er god å ha både i gode og onde dager, sa Blackmore.

De selvstyrte skolene i staten Victoria, der Melbourne ligger, er utsatt for et stort konkurransepress i forhold til private skoler. 34 % av foreldrene velger private skoler. Det er vedtatt å endre på måten offentlige midler blir tildelt skolene på, slik at skoler som gjentatte ganger kommer dårlig ut i undersøkelser og/eller har en beliggenhet i vanskeligstilte områder skal få flere penger, mens godt stilte skoler skal få litt mindre. En ønsket effekt ved denne tildelingsmodellen er utvikling. En annen er økt samarbeid mellom skolene, selv om det fortsatt er politisk bestemt at det skal være konkurranse mellom skolene.

All testingen i Victoria har aktualisert spørsmålet om skolene blir mer og mer opptatt av å gjøre det som viser igjen på testene. Når jeg spør henne om hva hun mener om det at ledere skal stille krav til sine medarbeidere, uttrykke forventninger, skape en dynamikk i feltet, sier hun at ledelse handler mer om å legge til rette forholdene for lærerne, gi tilbakemeldinger og stille det hun kalte balanserte forventninger til dem man leder – balansert i forhold til de forholdene man jobber under, enn presse dem.

Wayne's historie

Det første intervjuet i tilknytning til oppgaven, gjorde jeg med Wayne i Melbourne, Wayne er rektor på COR senior secondary, en videregående skole utenfor Melbourne. Den ligger i et område der industrien tidligere blomstret. Nå er mye av industrien lagt ned, og området bærer preg av arbeidsløshet og sosiale problemer.

Waynes og skolens hovedutfordring er å hjelpe elever ut av den trykkende håpløsheten som preger området. Han uttrykker oppdraget sitt som rektor på COR senior secondary på denne måten: *"Our students have specific needs. All i have tried to do is to place these specific needs into structures that respond these needs."*

Wayne presenterer et mangfold tiltak han gjennom sine seks år som rektor på skolen har fått gjennomført – *"We have constructed new programs, which have reflected these needs. One of them is called advocacy."* "Advocacy" er et tiltak for å hindre elever i å slutte på videregående skole før fullført utdanning.

Et annet grep som ble gjort på skolen, var å hindre at for mange av de gravide tenåringselevene sluttet før endt skolegang. Utdanning er for dem den beste – og kanskje den eneste – veien ut av arbeidsløsheten og sosiale problemer. Derfor startet skolen sin egen barnehage for tenåringsmødrene sine. En kombinasjon av egne innsamlede midler og tildelte eksterne prosjektmidler gjorde dette mulig.

Den største utfordringen på skolen er i følge Wayne å skape lyst for læring hos elevene slik at de fullfører hele utdanningsløpet. Skolesystemet gjør det nemlig mulig for elever å avslutte uten å ha med seg det som på norsk kalles studiekompetanse, og da havner mange elever rett ut i arbeidsledighet.

Flertallet av skolens lærere var modne for organisatoriske og pedagogiske endringer etter at de mange tidligere grepene ikke slo nevneverdig positivt ut på dataene om skolen som årlig innhentes.

”And all the things that we have tried, and we have teams of staff looking what we have done the last few years, looking at specific aspects at students motivation. Despite all of that work the data says “NO CHANGE”. We talked about this and examined the data and we looked .. what can we do, we have tried everything. What can we loose, was my approach to this. The one thing we hadn’t done is impact on the pedagogy. So what do we got to loose? I could put the structure out which allows people to do this, not as an add to the work, but within their work. Then it was worth to try, and that was my approach. And it took the best part of six months of regular discussions.

På spørsmål om hva resultatansvar og selvstyrt skole betyr for Wayne, sier han at han gjerne skulle hatt det hele og fulle ansvaret for lærerne, også muligheten til å si opp folk.

”So people who don’t work brilliantly, not badly, but not as well as I would like, I cant do much about them other then encourage them individual and trying get them to develop and hedge through this pedagogy. It will challenge those people, because they are not going to move.”

Bortsett fra de begrensede mulighetene i å foreta seg noe med de middelmådige lærerne i personalet, mener Wayne at budsjettarbeidet gir ham en del muligheter. Skolen har anledning til, og er delvis avhengig av, midler som foreldre kan skaffe. På australsk betegnes det som "fund raising". Barnehagen har blitt til mest på bakgrunn av en slik "fund raising". Tilsettingsansvaret er en annen fordel ved selvstyret. Skolen og rektor setter selv de kriteriene de vil gå etter ved tilsetting.

Eksamensresultater og andre data som handler om resultater på skolene i Melbourne blir offentliggjort. Ikke hele den eksterne skolevurderingen som sådan, men de målbare elevresultatene. Resultatene som offentliggjøres på samme måte som de gjør i Norge. Wayne sier:

"All the schools that get a higher result, people must think that they are good schools. It doesn't provide the right context, and its not only , you know, what we are arguing, what the system is gradually coming around to, is recognizing that the outside system could look it otherwise in what is success."

Sammenhengen mellom Waynes bruk av makt og elevenes læringsutbytte går gjennom læreren.

"I do believe though, having said that, that the most important factor in it is the teacher. If the teacher and the student can build the right relationships I guess the right atmosphere is going we can make process with the individual student. And that's where the power of the principal can be important."

Brenda's historie

Brenda i Melbourne, har bokstavelig talt en fargerik historie om makt å fortelle. Elevenes forutsetning for læring på barneskolen DCS, kan på flere måter sammenlignes med Mettes skole i Norge. Om elevene og deres foreldrene sier Brenda:

"We have 460 children currently. 70 % come from an other background than English. A very multicultural school. We used to get our budget bound to parents socioeconomic background, if they were poor, unemployed and so on, but not any more."

"We worked really hard to get parents involved in the school. Many parents don't even speak English. And in their country the teacher got the hole responsibility for the children at school. So we have a quite challenging field in getting parents involved in our school."

Hun har vært rektor på skolen i 10 år, og deler utviklingen på skolen inn i ulike faser, et utviklingsarbeid hun selv mener har gått som i berg og dalbane.

Gjennom relasjonsbyggingen har hun overført mye av beslutningsansvaret til lærerteamene. Samtidig har hun en grei styring gjennom det nære samarbeidet med teamlederne sine. I den samme første fasen innførte hun også noen nye organisasjonsstrukturer, slik at ting fungerer. På bakgrunn av informasjonene hun innhentet gjennom arbeidsmiljøundersøkelser, begynte hun sammen med personalet å skape en felles identitet på skolen. *"The old motto was "Aim high", and I changed it a more active "Aiming high",* sa hun blant annet om identitetsbyggingen.

Fra første stund som rektor på skolen, satte hun i gang med endringer. Det første var å skifte elevuniformene, for, som hun sier: *"the old uniforms were brown and ugly."* I rask rekkefølge presenterte hun sine ønsker om endring for personalet, foreldrene, styret og elevene. De organisasjonsmessige og pedagogiske endringene tok i alt fem år. Og i løpet av de fem årene sluttet de av lærerne som ikke ønsket å være med å bygge opp skolen i Brendas tempo og i Brendas sett av normer og verdier. For å lykkes med endrings- og utviklingsarbeidet hadde hun en udiskutabel forventning til lærerne: *"If you don't believe in cooperation, you don't have a work here,* og konsekvensen, sanksjonen, var at hun sa opp lærere som motarbeidet denne forutsetninger, *"And I kicked them too."*

I et tilbakeblikk på hva som skjedde de fem første årene sier hun *"It sounds like a dictatorial. The school council wanted it, I wanted it. It wasn't dictatorial. Ultimately it was needed to be done."*

Etter å ha ryddet opp i personalet, og satt en standard for hva som ble forventet av lærerne, introduserte hun ”the “quality in school” program”.

Det beste som kom ut av den fasen, var noe av det hun fortsatt er mest stolt over – det hun kaller ” the vision and the mission”, utviklingen av skolens verdigrunnlag.

I arbeidet med å utvikle selvstendig ansvar hos hver enkelt lærer, poengterer Brenda at hun legger vekt på lærernes lederegenskaper. Hver og en er leder i møtet med elevgruppen sin. Hver og en er leder i møtet med foreldrene. De beste beslutningene gjøres når lærerne tar på seg dette lederansvaret og er aktive i beslutningsprosessene. Lederansvar skaper engasjement, er Brendas ide bak lærernes lederansvar, og engasjement må lærerne ha i det daglige møtet med elevene.

Når hun utfordres til å vurdere om hun ser en sammenheng mellom sin bruk av makt i utvikling av skolen, og resultatene elevene oppnår, mener hun bestemt at det er en sammenheng.

”The power has to be used to make people accountable for their behavior and action, if you like. And what I find work is that..., if you encourage, allow teachers to see themselves as leaders of the classroom, in the same way as they see me as a leader of the school, and the focus of all we do is the students learning, and it is, all the time, every decision we make, then that happens. We do get an improvement on students learning. There is no other purpose. So I think the power allied teachers to accept responsibility for their importance and role for the students learning. The other side of that is that we have made it very clear what a learning community vision and mission is. So if you mean the power in my role mean ... (break) so the only reason of using power in my role is to empower teachers responsible as leaders in the classroom, to make sure that we can analyze and follow up data, to measure what we are doing and use that data to improve ourselves. ”

Selvstyret i Melbourne avkrever også ekstern evaluering. Det gjøres hvert tredje år, men hun gir ikke inntrykk av at presset rundt evalueringen er like stort som i New Zealand. For sin egen del vil hun ikke på noen områder gi fra seg den friheten

selvstyret gir henne som rektor. *"I love the self-management. There is nothing I don't like about it accept there is not enough money"*, sier hun.

Rektorer i Auckland, New Zealand, i Melbourne, Australia, og i Norge bruker mange av de samme typer symbolsk makt gjennom symbolske systemer i strukturering av strukturer på, i utvikling av skolene de er rektorer på; og de utsettes for samme type symbolsk vold – nasjonalt evalueringssystem, resultatansvar for skoleutvikling, personal- og budsjettarbeid, fritt skolevalg og "stykkprisfinansiering".

Både rektorene som jeg intervjuet i Norge og rektorene jeg intervjuet i New Zealand og Australia aksepterer i utgangspunktet at de er gjenstand for å bli utsatt for symbolsk vold i den jobben de gjør. Den vesentligste forskjellen mellom rektorenes forhold til å bli utsatt for symbolsk vold som kommer fram i de forskjellige intervjuene, ligger i at det i New Zealand er driftsstyret som er rektors nærmeste overordnede, og at det i følge Daves beskrivelser noen ganger fører til et konfliktfylt forhold mellom rektor og driftsstyret. Dette konfliktnivået blir tydeligere når den nærmeste overordnede er så nært som det driftsstyret er. Det skaper også andre krav i relasjonen mellom rektor og driftsstyret, da personene i driftsstyret velges for to år og må deretter gjenvelges. Med andre ord er det overordnede nivået i New Zealand mye mindre stabilt enn i Victoria og Norge, der det overordnede nivået er plassert på kommune eller regionsnivå. Det gir kanskje den enkelte rektor et større handlingsrom, et større frirom, et større område å kunne prøve og feile i.

Rektorene må i det new zealandske systemet i større grad bygge tillit og legitimitet, utvikle en symbolsk kapital, til to ulike sosiale felt samtidig – driftsstyret på den ene siden, og skolens personale og foreldre på den andre. Det kan fra mitt ståsted, med en forståelse av Tian Sørhaugs konfliktfylte og paradoksale forhold mellom makt og tillit, være ekstra krevende å utøve et makt – tillitforhold til både et driftsstyre som sin nærmeste overordnede, og inn i personalet på skolen man er leder og arbeidsgiver for. Men motsatt, når stor symbolsk kapital virker både i forhold til et driftsstyre og i forhold til et personale på skolen, har man to felt man kan vinne gjennom med sitt sett av normer og verdier i. Og det er kanskje noe av grunnen til at det new zealandske skolesystemet har fått så stor oppmerksomhet; det at så mange rektorer tar utfordringen og lykkes med å vinne fram med sitt sett av normer og verdier i begge feltene?

Refleksjonen

Gjennom samtalene med rektorer i Melbourne og Aucklandområdet om nasjonale skolesystem og lokalt delegert resultatansvar, tyder mye på at det skolesystemet som New Zealand har utviklet over en 15 års periode, er i ferd med å kopieres også i Norge, i hvert fall sentrale deler av det.

Vi har innført selvstyre, noe som betyr at rektor har resultatansvar for læring, personal og økonomi. Det er opprettet driftsstyrer ved skolene, som riktignok ikke har så vide fullmakter som i New Zealand, men som har blitt delegert beslutningsmyndighet på det økonomiske området. Rektorene må forholde seg til sitt styre. Samtidig må rektorene i Norge og Victoria forholde seg til det overordnede kommune- eller fylkeskommunenivået.

Budsjettet tildeles skolene i fortellingene basert på elevtall. I Victoria og New Zealand er dette et veid elevtall. Det vil si at levekårsoner påvirker hvilken sum den enkelte elev utløser. I New Zealand og Victoria legges det dessuten opp til at foreldre bidrar med pengegaver eller skaffer tilveie ekstramidler på annen måte, som driftsstyret disponerer.

Foreldrene har fritt skolevalg. Det betyr at foreldre kan søke om å få plass på den skolen de subjektivt mener er best for barnet å gå på, forutsatt at det er ledige plasser. Grunnlaget for fritt skolevalg legges gjennom ulike nasjonale prøver og offentliggjøring av resultater.

Dette er symbolske systemer i den moderniseringen og liberaliseringen som offentlig sektor, og dermed også utdanningssystemet, har vært utsatt for gjennom en periode fra rundt 1990, enten det gjelder Norge, Australia eller New Zealand. Når Norge bruker symbolske systemer på nasjonalt nivå som er ganske like de symbolske systemene som brukes i Australia og New Zealand, kan man med en viss rett hevde at noen symbolske systemer er møter mellom globale ideer og lokale varianter.

Moderniseringen og liberaliseringen av utdanningssystemet produserer og reproducerer et sett av normer og verdier som ligner hverandre, enten

utdanningssystemet ligger i Norge, Australia eller New Zealand. Det fører trolig til at nasjonale utdanningssystem mer og mer blir lokale varianter av globale ideer. Og det fører trolig til at rektors ledelse og bruk av makt også blir lokale varianter av globale ideer.

Blir elevenes læringsmål også lokale varianter av globale ideer? Hvem skaper da de globale ideene innen utdanning? Det er et forskningsspørsmål som det kunne vært interessant å forfølge ved en annen anledning.

Litteraturliste.

Bourdieu, Pierre. Symbolsk makt. Pax forlag 1999

Dalen, Monica. Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget. 2004

Engelstad, Fredrik (red.). Om makt. Teori og kritikk. Gyldendal 1999

Grønmo, Sigmund. Samfunnsvitenskapelige metoder. Fagbokforlaget 2004

Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.). Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Universitetsforlaget 1996

Karlsen, Gustav. Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk I et internasjonalt perspektiv. Universitetsforlaget 2002

Kvale, Steinar. Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal 1997

Møller, Jorunn. Lederidentiteter I skolen. Posisjonering, forhandlibger og tilhørighet. Universitetsforlaget 2004

Røvik, Kjell Arne. Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet. Fagbokforlaget 1998

Sørhaug, Tian. Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner. Universitetsforlaget 1996

Weber, Max. Makt og byråkrati. Gyldendal 1971

Kompendier.

Baklien, B Blandingskompendium UTLED4022 Utdanningskvalitet og ledelse i organisasjoner. Unipub forlag 2004

Korrespondanse

Hattie, John. Professor ved universitetet i Auckland, NZ.

Måseide, Kjetil. OECD kontaktperson i UFD

Web lenker.:

Broadly, D, 1988 "Kulturens fält. Om Pierre Bourdieus sociologi", pp. 59-88 i
Masskommunikation och kultur, NORDICOM-Nytt/Sverige, Nr 1-2, 1988.

<http://dsv.su.se/jpalme/society/pierre.html>

Kia ora - welcome to the Education Review Office

<http://www.ero.govt.nz/ero/publishing.nsf/Content/Home+Page>

Rosenius skrifter

<http://www.arven.net/rosenius%20bøker/faderv/9.htm>

Stortingsmeldinger:

St.mld. 30 (2003-2004) Kultur for læring

Vedlegg 1. Intervjuguide, norsk

Bakgrunn og begrunnelse for problemstillingen.

”Makten og læren” er valgt som arbeidstittel fordi den bærer i seg koplinger mellom teorier om makt, organisasjonsutvikling og ledelsespraksis; den bærer i seg spenningsfeltet mellom virkeligheten og det mytiske – der ordspillet som hentyder mot Fader vårs ”makten og æren” er tilsiktet – og den bærer i seg åpning for bruk av forskningsmetodiske koplinger i skjæringspunktet mellom samfunnsvitenskapelige og pedagogiske forskningsmetoder og forskningsanalyser.

Moderniserings- og liberaliseringsarbeidet i offentlig sektor - og dermed i den offentlige skolen – har de siste femten årene overført makt i form av totalansvar for økonomi, personalarbeid og skoleutvikling fra et kommune-, fylkeskommune-, og statlig nivå til rektor på den enkelte skole.

Moderniseringsbølgen i offentlig sektor er et internasjonalt fenomen, og dekkes blant annet med begrep som New Public Management.

OECD har i samme periode lagt politiske føringer til modernisering av medlemslandenes offentlige sektor, og gjennom det også en økt felles politisk forståelse av hva modernisering av det enkelte medlemslands utdanningspolitikk innebærer. Kort sagt betyr det at nasjonale politiske forventninger til organisering og resultater i skolen også preges av uttrykte forventningene fra blant annet OECD.

New Zealand og staten Victoria i Australia moderniserte sin offentlige sektor allerede tidlig på 90-tallet, noe som også førte til vesentlige endringer i rammebetingelsene for offentlige skoler der. Fra lærerorganisasjoner og fra venstresiden i norsk politikk har det med tyngde blitt hevdet at rammebetingelsene i New Zealands skolepolitikk har skapt større skiller i New Zealands skolesystem, noe som har vært brukt som argument mot innføring av tilsvarende system her. Samtidig har interessen for systematikken og organiseringen i den new zealandske skolen hos skolefolk i Sverige og Norge økt. Derfor reiste jeg første gang på studietur i 2001 til Melbourne i Australia og Auckland i New Zealand for selv å ta skoleforhold og skoleutvikling i nærmere ettersyn.

Ideene vandrer. Moderniseringsbølgen brer seg. Sverige og Norge har adoptert mye av ideene bak modernisering av offentlig sektor og offentlig skole fra blant annet Australia og New Zealand. Til tross for ulike skoletradisjoner, der australsk og new zealandsk skolesystem har sine tradisjoner fra anglo-amerikansk skolesystem, mens norsk og svensk skolesystem bygger på en tysk dannelsesstradisjon, vil moderniseringen av offentlig skole i OECD området trolig øke fellestrekkene mellom skolesystemene i OECD landene.

Makt er et autoritets- og ledelsesbegrep som i en eller flere former vil være til stede på enhver skole med selvstendig ansvar for økonomi, personalarbeid og skoleutvikling, enten skolen ligger i Melbourne, Auckland, Stockholm eller Oslo.

Det er derfor interessant å sammenligne hvordan rektorer i Norge, Sverige, Australia og New Zealand forholder seg til, og bruker maktposisjonen sin til å fremme skoleutvikling og prestasjoner på egen skole.

Problemstilling.

Makt og ledelse er som hånd i hanske sett i et moderniserings- og liberaliseringsperspektiv. Rektor har blitt gitt makt i form av delegert totalansvar for skolens økonomiforvaltning, personalarbeid og skoleutvikling – samtidig som rektor må stå ansvarlig overfor eget styre og overordnet nivå for de resultatene skolen presterer. Dette makt-, ledelses- og ansvarsforholdet virker tilnærmet identisk enten en jobber som rektor med ansvar for økonomi, personalarbeid og skoleutvikling i Norge, Sverige, Australia eller i New Zealand.

Hvilke ulikheter og fellestrekk finnes mellom rektorers forhold til - og bruk av – makt i ledelse og utvikling av skolen i disse fire landene?

Teorigrunnlaget innenfor begrepet makt knyttes til noe av det Max Weber, Michel Foucault og Pierre Bourdieus har publisert.

Max Weber definerer blant annet makt generelt som

”..et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand.”

(Weber, 1971)

Spørsmål til bruk i intervjuet og til bruk ved redigering.

Stikkord:

Makt, innflytelse, forventninger, krav, intensjoner, mål, hvordan praktisere ledelse, oppgaver, resultater, elevenes læring, samarbeid, konkurranse

1. Fortell meg om skolen din?
2. Hvorfor ble du rektor?
3. Hva gjør en leder til en leder?
4. Hva er dine hovedtanker rundt det å utvikle skolen?
5. Opplever du at dine lærere tenker og jobber på samme måte?
6. Hvilken innflytelse har foreldrene på det som skjer på skolen?
7. Har du noen innflytelse på dem? Hvordan bruker du den innflytelsen?
8. Hva legger du i begrepet selvstyrte skoler?
9. Må du avlegge rapport til noen overordnede om det som skjer på din skole?
10. Hvilken betydning har tillit fått mellom deg og personalet, mellom deg og driftsstyret? Til departementet?
11. Hvordan skaper du din lederidentitet?
12. Har du noen inspirasjonskilder – personer, ideer, teorier – i denne sammenheng?
13. Hva ser du som hovedoppgavene for en leder ved en selvstyrt skole?
14. Mener du at det er noen sammenhenger mellom deg som leder og elevenes læringsresultater? Hvilke?
15. Hvilke fomer for ekstern skolevurdering har dere på din skole?
16. Hvordan brukes ekstern skolevurdering?
17. Betyr offentliggjøring av resultater noe for din måte å utvikle skolen på?

18. Betyr resultater fra internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS noe for dine valg av utviklingsområder?
19. Har du opplevd noen former for maktmisbruk fra deg selv, fra personalet, fra overordnede – mens du har vært rektor på skolen?
20. Hva mener du om begrepet ”makt”? Betyr det noe for deg i din hverdag, eller er du ikke opptatt av å ha og bruke makt?

Det er mange interessante perspektiver i dette forskningsfeltet.

1. I det internasjonale perspektivet ønsker jeg å sammenligne svenske og norske rektors historier om deres makt og innflytelse ved utvikling av skolen, med australske og new zealandske rektors historier. Hva er likt og hva er forskjellig? Hvor sterkt preger ideer fra f.eks. New Public Management ledelsens tenkning i Sverige og Norge? Finnes den samme tenkningen i Australia og New Zealand? Hvordan er ledelsens opplevelse av de eksterne kontroll- og evalueringssystemene? Virker de utviklende på skolen? Setter den eksterne skolevurderingen noen uønskede grenser for ledelsens arbeid med utvikling av skolen, eller..?
2. På skolenivå ønsker jeg å finne ut om – og hvordan – rektorer bruker sin makt og innflytelse på en bevisst og konstruktiv måte i utvikling av skolen. Sentrale områder her er relasjonsbygging mellom rektor og personalet, mellom rektor og foreldrene, mellom rektor og et driftsstyre. Betrakter rektor seg som administrator eller leder.
3. Dersom det er noen sammenheng mellom en leder og elevenes læringsresultater, ønsker jeg å høre rektorenes syn på det. Dette punktet er interessant fordi det ellers forskes en del på grad av påvirkning/innvirkning ledere har på elevers læring.
4. Dessuten ønsker jeg å høre rektors erfaringer som ledere av selvstyrte skoler. Å være leder på en selvstyrt skole, gir rektor formell makt og innflytelse. Gir det større frihet til å utvikle skolen, eller oppleves selvstyret (makten) begrensende.

En oppsummering.

Makt kan være en konstruktiv kraft ved utvikling av skoler. Den kan være en kraft som skaper konstruktiv spenning mellom leder og personalet – blant annet gjennom uttrykte forventninger. Den kan være en kraft som øker tilliten mellom hovedaktørene i arbeidet med utvikling av skolen.

Makt kan også brukes destruktivt, som fører utvikling inn i en blindgate.

Både rektor og personalet har et stort ansvar for å sikre at makt brukes på en konstruktiv måte. Maktmisbruk kan skje både fra en rektors posisjon, fra et personalståsted og fra et driftsstyre eller annet overordnet organ. Å ta ansvar for at makt brukes konstruktivt, er derfor et kjerneelement i ledelse av en skole, og et kjerneelement i denne oppgaven.

Vedlegg 2. Intervjuguide, engelsk

Intervjuguide i forbindelse med studietur til Australia og New Zealand 22.februar til 6.mars 2005.

Del 1. Generell informasjon og hovedvinkling. Ble sendt i forkant til de rektorene som ble intervjuet.

My name is Oyvind Sorreime. At the moment I am both a principal in a primary school in Stavanger, Norway, and a part-time student, taking a Masters degree in a Master Program called Educational Leadership at the University of Oslo. The program aims to qualify professional leaders at all levels in educational systems by developing insight into educational policy and the processes of leadership, innovation and learning.

During the course of my Masters program I will be writing a masters thesis. The thesis is an independent piece of scientific research demonstrating the student's competence in higher education in relation to the aims of the program. The length of the thesis should be between 80 - 100 pages.

I have just started working with my thesis. The Norwegian title is "Makten og laeren" which in a way leads to the prayer "Power and the glory". My main research question is how principals use, or do not use their power when developing schools.

Why do I go to Australia and New Zealand?

I have been in Melbourne and Auckland once before, in February 2002. I followed a study group from Norway and Sweden to visit schools in Melbourne and Auckland and observe them in action. In addition, we learned about the education of principals and teachers, visited the University of Melbourne, as well as a pedagogical resource centre and a publishing company.

We learned about decentralised schoolsystems, about board of parents, about learning to learn, about quality development, Reading recovery, portfolio, multi-cultural schools and self-managing schools.

The systematic approach to learning was observed as a main idea in the schools. This is one of the reasons why I want to visit Australia and New Zealand once again – to know more about how principals develop their schools, about their theories and about their power.

I also know that both the Australian state of Victoria and New Zealand have gained a lot of experience of how ideas from New Public Management (NPM) work. Sweden and Norway have, together with most of the western world, adopted NPM ideas. I want to learn more about how Australian and New Zealand principals work in this context. This is the other reason to visit Australia and New Zealand.

What I want to look into, is if there is a connection between a principal's power as a leader and the results of the students at the school. Is there a connection (I think so), and how does the leader use this power? In september this year I will do a similar research with principals in Stockholm, Sweden and in Oslo, Norway.

During my visit in Melbourne, from Friday 18th to Friday 25th of February, and Auckland, from Friday 25th of February to Saturday 5th of March, I shall meet with a

few principals. These meetings and interviews will constitute the international research part.

There is a lot of interesting views in this field of research.

1. From a global point of view I want to compare the Australian and New Zealand principals stories about their power and influence in developing schools, with the stories from principals in Sweden and Norway. What is similar and what is different? How strongly is New Public Management idea based in leadership thinking in Australia and in New Zealand? Do I find the same NPM story in Sweden and Norway? How does the controlsystem – the review of education – work in Australia and New Zealand - and of course in Sweden and Norway – as a national part in developing schools? Does the review put unwanted limitations on the principal's work for improving the school, or..?
2. In a school context I want to figure out how principals use their power in a consious and constructive way, to build good relations and trust between principal and the teachers, between principal and the parents, and between principals and the board. Is it necessary to have good relations and trust? Do the principal concider him/herself as a manager or as a leader (about identity)?
3. I also want to learn if there is a connection between a leader's identity and the results at the school. Does a principal with a high level of a leader's identity run a school with better results than a principal who does not have this level of identity?
4. I want to learn more about the decentralised schoolsystem, about board of parents, about learning to learn, about creating a quality school, about self-managing schools, and see it all as parts that influence a principal's power.

A summary.

Power can be a force in developing schools. It can be a force that tense up the relations, the trust and the responsibility between the main actors in the work of improving schools. Using the power in a constructive way can create quality schools, but in the other hand, using power in an unconstructive way, it can lead the school development into a blind alley.

Both the principal and the teachers have a great responsibility to ensure that power is used in a constructive way. An unconstructive use of power can take part as well as by the principal as by the teachers, by the board of trustees or by the government - of different reasons.

That's why power is an important issue of leadership.

Del 2. Spørsmål til bruk i intervjuet og til bruk ved redigering.

Keywords:

Power, influence, expectations, demands, aims, goals, issues, how to practise leadership, tasks, results, students learning, cooperation, competition.

1. Tell me about your school?
2. What makes a leader a leader?
3. Why did you become a principal?
4. What are your main ideas of improving the school?
5. Do you think your teachers think and practise the same way?

6. What sort of influence do the parents have to your school?
7. Do you have any influence to them? How do you use it?
8. What does a self-management school mean to you?
9. Do you need to report to someone? Board? Supervisors?
10. What does the trust between you and the teachers, you and the parents and you and the board mean to you? School government?
11. How do you build your identity as a school leader?
12. Do you have any inspirations – persons, ideas, theories – in this matter?
13. What do you mean are your main tasks as a leader in self-management schools?
14. Do you see any connection between you as a leader and the students learning?
15. About the review. How does it work? PISA and TIMSS. Do the review may lead to limitations for you as a leader?
16. Do you have experienced any unconstructive way of using power – by yourself, by the teachers, by the parents, by the board or by the government?
17. What do you think about the construction "power"? Is it necessary to have a conscious opinion to the question, or does the power not mean anything in relation to improve quality schools?